

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



RIGORÓZNÍ PRÁCE

Mgr. Tomáš Libert

**Využití metod koučování v práci školního psychologa a školním
prostředí**

**Improvement of coaching methods in school psychologist
practises and school environment**

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 26.7. 2009

.....

Mgr. Tomáš Libert

Anotace

Tato práce se zabývá možnostmi využití metod koučování v práci školního psychologa a školním prostředím. Teoretická část mapuje trendy v oblasti koučování a různé přístupy ke koučování. Praktická část se zabývá specifickou metodou koučování Inner Game, vytvořenou Timothy Gallweyem a jejím použitím ve dvou případech v praxi školního psychologa.

Annotation

The thesis is dealing with potential of improvement of coaching methods in school psychologist practises and school environment. Theoretical part of the thesis is focused on coaching trends and mapping different accesses to coaching. The practical part is dealing with specific method of coaching, the Inner Game, which was created by Timothy Gallwey and its utilization in in two cases in school psychologist practise.

Klíčová slova

Školní psycholog, Psychologické poradenství, Metody poradenské praxe, Koučování

Key words

School psychologist, Consulting Psychology, Methods of consultancy practise, Coaching

OBSAH

ÚVOD	5
ZÁMĚR PRÁCE	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Poradenské služby v rámci školy, úloha a úkoly školního psychologa	8
1.1. Rozdělení poradenských služeb na úrovni školy	8
1.2. Hlavní úkoly školního psychologa dle Vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb.	9
1.3. Rozdělení činností školního psychologa podle skupin, se kterými pracuje.....	10
1.4. Rozdělení činností školního psychologa podle webových stránek škol	12
1.5. Specifika role školního psychologa a nástin možností využití koučování	13
2. Koučování	18
2.1. Pojem koučování z hlediska historie	18
2.2. Definice pojmu koučování	19
2.3. Typy profesního koučování	24
2.4. Různé modely role kouče	25
2.5. Shrnutí k pojmu koučování	27
3. Představení jednotlivých směrů a autorů z oblasti koučování.....	35
3.1. Systemické koučování	35
3.1.1. Filosofické základy systemického koučování	35
3.1.2. O systému	36
3.1.3. Postup systemického koučování dle Parmy.....	40
3.1.4. Shrnutí	43
3.2. Narativní přístup.....	44
3.2.1. Narativní koučování - Osoba či organizace jako dobrý příběh	45
3.2.2. Postup narativního koučování	46
3.2.3. Shrnutí	48
3.3. Eklektický směr reprezentovaný Fischer-Epe	49
3.3.1. Postup koučování podle Fischer-Epe.....	49
3.3.2. Shrnutí	60
3.4. Koučování jako trenérství dle Whitmora	60
3.4.1. Postup koučování podle Whitmora – GROW	61
3.4.2. Shrnutí	62
3.5. Originální koučování dle Gallweye - Inner Game	63
3.5.1. Postup koučování podle Gallweye	65
3.5.2. Shrnutí	73
3.6. Shrnutí jednotlivých směrů koučování	74
4. Vztah poradenství, terapie a koučování.....	77
4.1. Terapie versus poradenství.....	77
4.2. Vztah poradenství a koučování	80
4.3. Vztah terapie a koučování	91
4.4. Celkové shrnutí rozdílů mezi poradenstvím, terapií a koučováním	93
PRAKTICKÁ ČÁST	96
5. Kasuistika č.1 – Dívka A.....	96
6. Kasuistika č. 2 – chlapec 16let.....	116
7. Závěry z kasuistik	128
ZÁVĚR	133
LITERATURA:.....	142

ÚVOD

Instituce školy v probíhajících změnách

Jedním ze současných a aktuálních témat je potřeba reformovat podobu současné školy a systém vzdělávání tak, aby lépe odpovídali potřebám měnící se společnosti a lépe naplňovali své úkoly a to výchovu a vzdělávání. V průběhu let dochází ke stálému zvyšování nároků na školu jakožto instituci z hlediska její samostatnosti i schopnosti prosadit se na otvírajícím se trhu vzdělávání. Stejně tak dochází i ke zvyšování nároků na učitele z hlediska jeho celkového působení ve škole a to: jak pro výuku a výchovu žáků, tak pro ostatní činnosti, do nichž je v rámci své práce zapojen. Probíhající reforma vzdělávacího systému ČR, která vedla k posílení autonomie škol a zavedla školní a rámcové vzdělávací programy, s sebou přinesla mnoho nových situací, kterým musí školy čelit. Tyto nové úkoly a výzvy přináší vedení škol a učitelům požadavek rozvíjet se v dovednostech, které dříve nebyly tolik potřebné. Škola, učitelé i žáci tak vyplouvají do nových vod, které se, oproti letům minulým, podobají více vodám podobným volnému trhu, v nichž se pohybují školy jako komerční subjekty. Hovoří se o žákovi jako klientovi, o trhu se vzděláváním, efektivitě a rentabilitě, managementu školy, marketingu školy, škole jako učící se organizaci, aj. Na učitele i školy je kladen požadavek na posílení aktivity žáka ve výukovém procesu a stálé zvyšování kvality a efektivitu vzdělávání. Mnoho škol proto čerpá nebo se snaží čerpat zkušenosti z komerčního sektoru. Do škol přichází řada nových lidí se zkušenostmi z komerční sféry, sami pracovníci škol se v tomto směru vzdělávají, do škol také vstupují odborníci z oblasti poradenství a lektori takových typů školení, které byly dříve doménou soukromého sektoru.¹

Koučování je jedním z progresivních oborů či metod, který se od 80. let minulého století formuje a rozvíjí v západním světě zejména v soukromých firmách a do firem a českého prostředí začíná vstupovat v letech devadesátých. Cílem tohoto oboru či směru je zejména snaha rozvíjet zaměstnance, snaha o to je aktivizovat, přenášet na ně více zodpovědnosti a vést je k samostatnosti a kreativitě. Již z úvodního nastínění vás může napadnout (stejně jako napadlo mě) že, jestliže se metody koučování v tomto směru osvědčují, mohly by přinést školám právě takové podněty a nástroje, které by jim pomohli vyrovnat se s nastíněnými výzvami a problémy, jímž v současné době čelí. Koučování, které se v organizacích obecně zaměřuje na moderaci či facilitaci změn, orientaci na změnu

¹ Poznámka: Sám jsem byl před časem vyzván, jakožto konzultant v oblasti marketingu a reprezentant vzdělávání v komerční sféře, přednášet na setkání zástupců PR a marketingových oddělení vysokých škol.

v individuální i skupinové práci, na maximální aktivizaci pracovníků, využití jejich potenciálu, zodpovědnosti a samostatnosti, by se mohlo stát i možným nástrojem, který může školám v těchto dobách pomoci. Možné je i to, že by se koučování mohlo nastálo v prostředí školy zakotvit a napomáhat jejímu fungování.

Můj vztah ke koučování

S pojmem koučování jsem se setkal osobně při práci v komerčním sektoru. Výraz koučování jsem začal zaznamenávat jako pojem, který se zvolna ukotvoval ve slovníku manažerů i podřízených a převážně byl chápán a používán v práci manažerů jako tzv. měkký¹ nástroj při vedení a rozvoji podřízených, který sliboval jejich lepší motivaci do práce a také výsledky. Koučování, jakožto způsob či metoda jednání s podřízenými či klienty, se převážně hlásí k humanisticky orientované psychologii (orientaci na klienta a jeho sebeaktualizaci a rozvoji), významně také čerpá z kognitivně-behaviorálních směrů, kde nachází v praxi své místo v přenosu nově osvojených tzv. měkkých (sociálních) dovedností do praxe. Právě témata: rozvoj klienta, orientace na klienta, přenos sociálních dovedností do praxe a díky behaviorismu i blízkost k procesu učení mě přivedla na myšlenku zabývat se tématem koučování ve vztahu k prostředí školy, učitelů a žáků. Má práce vznikala v době, kdy se o koučování ve školách již hovořilo, nenašel jsem však žádnou práci z českého prostředí, která by se možnostmi jeho využití ve školním prostředí zabývala. Cílem práce tedy bylo pokusit se zmapovat oblast koučování a nastínit možnosti využití jeho metod v prostředí školy. Vzhledem k tomu, že jsem souběžně působil jako školní psycholog a měl zakázky jako kouč v komerčním sektoru, začal jsem uvažovat o možnostech přenosu metod a přístupu koučování do školní praxe, práce učitelů či přímo práce školního psychologa. V současné době působím externě na dvou osmiletých gymnáziích jako školní psycholog a mám otevřenou soukromou praxi, kde mě navštěvuje několik klientů z řad manažerů se zakázkou jejich koučování. Přicházím tak stále k materiálu, který mě vede k úvahám o přenášení zkušeností z koučování v komerčním sektoru do školního prostředí a zejména pak práce školního psychologa. Z těchto nových podnětů se snažím v této práci čerpat, stejně tak z nově vycházející literatury, která se tématu koučování věnuje.

¹ Poznámka: Slovem „měkký“ v angl. „soft“ označujeme dovednosti či v tomto významu způsoby vedení lidí v rovině osobní a dovednostní (například komunikace, asertivita, empatie atd.) – opakem jsou nástroje „tvrdé“ neboli „hard“ nástroje, kam patří manažerské systémy, metody upravující procesy či projekty.

ZÁMĚR PRÁCE

Primárním záměrem rigorózní práce je na základě dostupných pramenů popsat práci školního psychologa a seznámit s možnostmi koučování podle odborných publikací, které se tímto tématem zabývají.

V předložené práci, která je rozšířením diplomové práce obhájené v roce 2008, usiluji o to kriticky vyhodnotit badatelskou otázku práce: zda je možné a vhodné uvažovat o využití metod koučování ve školním prostředí, speciálně v práci školního psychologa. V práci se zaměřuji na následující témata: přiblížit specifika práce školního psychologa; pojetí koučování v jeho různých významech; role a úkoly kouče, představení směrů, které se v rámci koučování objevují. Dále se zaměřím na metody, které koučování používá a na styl či charakter práce kouče.

Po uvedení základních postupů koučování se pokusím porovnat koučování s psychologickým poradenstvím a psychoterapií. V praktické části pracuji s vybranou metodou koučování v roli práce školního psychologa při vedení dvou klientů ve školním roce 2006/2007.

V závěru rigorózní práce vyhodnocuji badatelskou otázku a upřesňuji eventuelní možnosti uplatnění koučování v práci školních psychologů a navrhuji možnosti využití koučování v prostředí školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Poradenské služby v rámci školy, úloha a úkoly školního psychologa

V této kapitole se pokusím představit v krátkosti systém poradenských služeb, jak je koncipován v rámci současné základní školy. Dále pak se budu věnovat úloze a základním úkolům školního psychologa a také se pokusím postihnout význam jeho práce a specifika jeho působení v systému školy. Závěrem se pokusím nastínit uvažované možnosti využití koučování v práci školního psychologa i v systému školy.

1.1. Rozdělení poradenských služeb na úrovni školy

Podle Národního informačního střediska pro poradenství jsou poradenské služby v rámci školy rozděleny takto:

Na úrovni školy je za poskytování poradenských služeb zodpovědný ředitel školy a ve škole by měly zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy. Vyhláška, která tuto oblast upravuje, definuje *poradenské pracovníky* čtyř kategorií a jimi vykonávané standardní činnosti. Jejich odborná kvalifikace je stanovena zákonem o pedagogických pracovnících a splnění dalších kvalifikačních předpokladů vyhláškou o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

V rámci školy tedy působí:

- **Výchovný poradce**
- **Školní metodik prevence sociálně patologických jevů**
- **Školní psycholog**
- **Speciální pedagog**

(Freibergová 2003)

Tyto subjekty působí v rámci školního poradenského centra a jejich činnost by měla být vzájemně provázána a řízena vedením školy.

1.2. Hlavní úkoly školního psychologa dle Vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb.

Podle přílohy č. 3 k Vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních - Standardní činnosti školy, Vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

III. Standardní činnosti školního psychologa

Konzultační, poradenské a intervenční práce

- 1) Péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení).
- 2) Individuální případová práce se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení).
- 3) Krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce.
- 4) Prevence školního neúspěchu žáků (náprava, vedení, apod.).
- 5) Kariérové poradenství u žáků.
- 6) Techniky a hygiena učení (pro žáky).
- 7) Skupinová a komunitní práce s žáky.
- 8) Koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.
- 9) Podpora spolupráce třídy a třídního učitele.
- 10) Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání.
- 11) Konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí.
- 12) Pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

(Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

1.3. Rozdělení činností školního psychologa podle skupin, se kterými pracuje

Problematikou a úlohou školního psychologa se zabývá také Zapletalová, která se snaží vymezit činnosti, které má školní psycholog ve škole provádět a vymezit jeho vztah k jednotlivým skupinám, se kterými se setkává a spolupracuje. Zapletalová uvádí, že školní psycholog plní ve škole tyto úlohy:

Školní psycholog a systém školy

Školní psychologové vstupují do práce školy prostřednictvím ředitele školy a začínají pracovat s celým systémem školy. Jejich práce zahrnuje aktivity spojené s ředitelstvím školy, výchovnými poradci, metodikem prevence, spec. pedagogem, pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli, s třídními učiteli, s žákovskými kolektivy, s jednotlivými žáky a s jejich rodiči. Nedílnou součástí této práce je také spolupráce s odborníky v jiných zařízeních, nejčastěji v Pedagogicko-Psychologických Poradnách, Speciálních Pedagogických Centrech dále s lékaři, s psychiatry, se sociálními pracovníky, s pracovníky v krizových centrech apod.

Školní psycholog a pedagogický sbor

Školní psycholog může učitelům nabízet vzdělávací semináře s cílem aplikovat vybrané pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu. (problematiku metaučení, vyučovacího stylu, studijních stylů žáků, dále o práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, o integraci dětí se zdravotním postižením apod.) V oblasti výchovné jsou aktuální otázky monitorování a řešení konkrétních problémů s neprospěchem, záškoláctvím, šikanou, drogovými a jinými závislostmi.

Školní psycholog a jednotlivý učitel

Učitelům pomáhá školní psycholog nejčastěji různými sociometrickými metodami. Dále provádí intervence, pomáhá s komunikací mezi třídou a učiteli. Pomáhá také s depistáží a diagnostikou problémových žáků, s organizováním skupinových aktivit i zážitkové pedagogiky. Metodickou pomoc poskytuje při vytváření individuálních vzdělávacích plánů,

při integraci dětí a v kariérovém poradenství. Součástí spolupráce s učitelem je také vytváření metodického zázemí pro vedení rozhovorů s rodiči. Školní psycholog může učiteli poskytovat i podporu v těžkých situacích, rozebírat s ním jeho problémy, nabízet autodiagnostické techniky, profesní poradenství.

Školní psycholog a práce se školní třídou

Cílem práce školního psychologa s třídními kolektivy je mapování sociálního klimatu školních tříd, které napomáhá vytvářet v třídních kolektivech prostředí, v němž budou žáci lépe zvládat své problémy, podporovat vzájemný respekt a úctu k jedinečnosti druhých a sami předcházet vzniku konfliktních situací.

Školní psycholog a jednotliví žáci

Školní psychologové poskytují krizové intervence, konzultují, provádějí diagnostické činnosti zaměřené na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, na poruchy chování a učení, výukové obtíže, na styly učení, na školní selhávání, na výchovné problémy a patologické jevy. Zabývají se adaptačními problémy, vztahovými problémy, problémy spojenými s volbou profese.

Školní psycholog a rodiče

Rodičovské veřejnosti nabízí školní psycholog informační, konzultační i poradenské aktivity. Spolupráce s rodiči je považována za velmi náročnou součást psychologovy práce zejména v případech, kdy pro vyřešení problému klienta je třeba pracovat delší dobu s rodinným systémem.

(volně dle Zapletalová, 2005)

1.4. Rozdělení činností školního psychologa podle webových stránek škol

Podle webových stránek škol, které mají ve svém týmu školního psychologa, bývá vlastní náplň jeho práce zpravidla rozdělena takto:

- a) individuální poradenství pro žáky, učitele a rodiče v oblastech:
 - řešení výchovných a vzdělávacích obtíží
 - volby profesní orientace
 - nápravy a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
 - řešení osobních obtíží
- b) krizová intervence
- c) skupinová práce s žáky zaměřená na:
 - zlepšování psychosociálního klimatu školní třídy
 - prevenci sociálně patologických jevů
 - rozvoj psychosociálních dovedností žáků
- d) screeningová šetření zaměřená na:
 - profesní orientaci žáků
 - depistáž žáků se specifickými poruchami učení, ohrožených sociálně patologickými jevy
 - diagnostika psychosociálního klimatu školní třídy
- e) spolupráce s učiteli, s vedením školy, s odbornými pracovišti a středisky volného času
- f) vlastní vzdělávání
- g) vedení agendy
- h) přednášková, publikační a vědecká činnost.

(dle webových stránek školních psychologů – Stránky školního psychologa - viz literatura)

1.5. Specifika role školního psychologa a nástin možností využití koučování

Na úvod se pokusím sumarizovat důvody pro oprávněnost fungování školních psychologů a možnosti jejich působení. Co tedy hovoří pro to, abychom měli na školách školní psychology?

- Stále se zvyšující počty integrovaných žáků s různými specifickými potřebami i obtížemi.
- Vzrůstající nároky na učitele a tedy možnost jejich podpory a rozvíjení jejich pedagogicko-psychologických dovedností a dalších schopností.
- Lepší dostupnost psychologických služeb učitelům, žákům i jejich rodičům a usnadnění komunikace a tudíž i lepší porozumění mezi jednotlivými stranami.
- To, že Pedagogicko-Psychologické Poradny nemají dostatek času na práci s jednotlivými žáky.
- Aktivnější přístup k depistáži problémových žáků.
- Větší možnost se podílet na různých programech škol (například prevenci sociálně patologických jevů, atd.), lepší provázanost jeho působení se školou a informovanost o dění ve škole.

Specifika role školního psychologa na jednotlivých školách

Činností, kterými se školní psycholog má zabývat je, jak jsem nastínil, opravdu mnoho. V praxi se působení jednotlivých školních psychologů může měnit vzhledem ke konkrétní situaci školy, ve které působí. Z hlediska jeho osoby a přístupu může být rozhodující jeho osobní zájem na konkrétních oblastech, zkušenosti a specializace. Ze strany školy jeho úkoly a hlavní oblasti konkrétní práce:

- vychází z konkrétní situace a komunikace s ředitelem, vedením školy a dalšími pracovníky,
- odvíjí se od profilu školy a systému jejího fungování,
- spoluurčuje je rozdělení úloh v rámci fungování školního poradenského centra,
- a dotváří to případná spolupráce s Pedagogicko-Psychologickými Poradnami a dalšími organizacemi.

Obecná specifika práce školního psychologa a nároky na něj kladené

V následujícím textu se pokusím přiblížit práci školního psychologa, inspirace a možnosti, které by mu metody koučování mohly nabízet. Není mým cílem předložit všechna specifika a dilemata, kterými se školní psychologové setkávají. Pokusím se pouze upozornit na některé momenty, které mohou vysvětlovat nutnost velmi citlivého postupu při jeho práci a nároky na jeho odbornost a profesionalitu z hlediska oblastí a úkolů, kterými se zabývá.

Rizika práce školního psychologa - vztahy, profesionalita a důvěra

Ke specifikům práce a role školního psychologa patří bezesporu jeho výjimečné postavení v rámci školy. Z hlediska jeho stálého působení v instituci školy je jeho role na jednu stranu náročná na schopnost orientace ve vztazích, které ve škole panují, na přátelské a nekonfliktní fungování vůči všem osobám ve škole, na druhou stranu na udržení si přiměřeného odstupu, který by mu měl umožňovat jeho nestrannost, objektivitu a tudíž profesionalitu poskytovaných služeb.

V prostředí školy, v němž se pohybuje, by měl zastávat oproti pedagogickým pracovníkům výjimečnou pozici z hlediska jeho přístupu k žákům. Ve vztahu k žákům by měl být nedirektivní a nevychovávací, aby nenavodil negativní postoj vzhledem ke své osobě a zejména, aby neohrozil důvěru, se kterou se na něj žáci obracejí. Samozřejmostí by mělo být zachovávání absolutní důvěrnosti jemu svěřených informací, jestliže se s klientem nedohodne jinak.

Ve vztahu k pracovníkům školy a zejména k učitelům je náročné udržení si nadhledu, adekvátních vztahů, odstupu, důvěry v jeho osobu a taktéž zachování absolutní důvěrnosti případně poskytované pomoci, což je mnohdy složité, když klienti za ním v budově školy docházejí.¹

Poslední otázkou, kterou je třeba vyřešit, je vztah k zaměstnavateli (řediteli školy) a zapojení školního psychologa do řešení eventuálních pracovních či osobních sporů, které mohou mezi vedením a zaměstnanci vzniknout.

¹ (Poznámka: Sám mohu ze zkušenosti říci, že po otevření soukromé praxe mimo budovu školy se práce s klienty výrazně zlepšila a klienti často oceňují možnost využít mých služeb v méně stresujícím prostředí. Zde se mohou více uvolnit a zároveň je i lépe zachována důvěrnost už i základní informace, že mé služby vyhledávají, což je pro mnohé velmi citlivé téma. Pro některé z učitelů, zejména nově příchozí, je například už citlivým tématem se se mnou bavit i na chodbě či ve sborovně. Je to někdy až Villonské téma „být všem známý a přitom i neznámý“, „snadno dostupný a přitom až neviditelný“.)

Znalosti a odbornost školního psychologa

Z hlediska výčtu činností, které jsem výše uvedl a které má školní psycholog provádět je zřejmé, že velké množství aktivit, kterým by se měl věnovat, klade vysoké nároky na jeho znalosti, schopnosti a dovednosti. Vysoké nároky na jeho přehled v oblasti poradenství a odbornost mohou vyplývat z toho faktu, že se jako „první linie či instance“ setkává s plejádou velmi různorodých případů. Oproti specializovaným centrům má posléze spíše jedinečné zkušenosti s konkrétními případy či diagnózami a nemůže čerpat ze znalosti mnoha obdobných případů, jejich specifik a odlišností.

Z hlediska sdílení zkušeností je oproti poradenským či zdravotnickým centrům, kde působí více pracovníků v obdobné roli, znevýhodněn nemožností učit se od zkušenějších kolegů. Částečnou kompenzací toho bývá setkávání, které si školní psychologové sami organizují nebo je organizováno Asociací školních psychologů SR a ČR a dalšími organizacemi.

Při práci školního psychologa je nutná (z hlediska případů, které řeší, a širokého spektra témat, kterými se zabývá) i znalost práce dalších institucí a pracovišť a klientů být schopen poskytnout dostatek informací o jejich fungování (odborná pracoviště, střední, vysoké či speciální školy a mnohé další instituce a organizace, aj.). Častým a důležitým úkolem pro něj bývá schopnost klientovi adekvátně poradit, kam se může se svým problémem obrátit.

Inspirace a podněty z oblasti koučování pro práci školního psychologa

Pokusím se nyní naznačit situace, možnosti a podněty, ve kterých by koučování mohlo pro školní psychology vhodným nástrojem či inspirací. Z hlediska obecných informací o koučování se koučování profiluje: jako metoda nenásilné moderace či facilitace změn při práci s jedincem i skupinou, při práci přináší důraz orientace na cíl či změnu (na nepodrobné zkoumání či „rozpitvávání“ problému), v individuální i skupinové práci s klienty i pracovníky klade důraz na jejich maximální aktivizaci, využití jejich potenciálu, maximalizaci jejich zodpovědnosti a samostatnosti. Co se tedy školním psychologům nabízí?

Vzhledem k výše uvedených změnám, kterými škola prochází a procházet zřejmě i bude, se nabízí možnost v roli školního psychologa vystupovat jako facilitátor či pomocník při práci s vedením školy, učitelskými sbory, řešitelskými týmy či jednotlivými učiteli a žáky.

Zajímavým pro školní psychology (a nejen je) může být i cíl koučování - maximální aktivizace klienta, což je jeden z klíčových momentů poradenského procesu, který bývá spojen s úspěchem naší poradenské intervence. Vzhledem k dostupnosti služeb školního psychologa, která snižuje bariéru, k jejímuž překonání je zapotřebí motivace klienta k chuti problém řešit, může být jakýkoli impulz zvyšující aktivizaci klienta, dle mého názoru a z mých zkušeností, velmi vítaný. Případů demotivovaných žáků i učitelů, kteří jeho pomoc vyhledávají nebo jim byla doporučena, je poměrně dost a možná jich v budoucnu bude přibývat.

Důraz v koučování kladený na samostatnost, zodpovědnost a využití potenciálu klienta při dosahování jeho cílů může přinést zajímavé podněty, postupy či techniky pro práci se žáky při volbě povolání, pro žáky i učitele při jejich kariérovém poradenství, rozvoji a dosahování vytčených učebních (v případě učitelů výukových) či osobních cílů.

V práci školního psychologa, který (jak jsem již uvedl) představuje snadno dostupnou psychologickou pomoc a setkává se s velmi různorodými problémy, může představovat v některých případech určité nebezpečí i přílišné psychologizování problému a zbytečné objasňování místo orientaci na řešení a změnu. Právě ono psychologizování (zkoumání a „rozpitvávání“) problému může působit na některé žáky, kteří jeho pomoc vyhledají, v konkrétních případech kontraproduktivně. Koučování, které se v rámci psychologických služeb (terapie, poradenství) staví nejvíce k pólu osobnostně nejméně invazivnímu a orientovanému na rychlou změnu, může eventuálně nabídnout zkušenosti a postupy adekvátní právě pro některé typy klientů a problémů.

Nástin možností využití koučování v systému školy

Hledáme-li oblasti a příležitosti, kde by mohly být užitečné znalosti z oblasti koučování nejen školním psychologům, ale i dalším pracovníkům škol, je jich opravdu mnoho. Metody koučování jsou použitelné jak ve skupinové tak i v individuální práci. Použijeme-li metody koučování při týmové práci, můžeme hovořit o skupinovém koučování a zde se nabízí využití téměř při všech týmových aktivitách, kdy je potřeba něco řešit. V tomto směru se mohou opřít i o novou publikaci Horské - Koučování ve školní praxi: „Příležitosti ke koučování ve škole je celá řada. Může se uplatnit při plánování aktivit, realizaci projektů a náročnějších úkolů, při řešení problémů, vytváření a rozvoji týmů, zvyšování efektivnosti pedagogického sboru či projektových týmů, v profesním rozvoji učitelů a plánování jejich osobního růstu.“ (Horská 2009, s. 123).

Dále to může být zejména při práci s jednotlivými učiteli a žáky. V systému školy mohou být metody a techniky koučování předávány například formou přednášek či workshopů učitelům a dále mohou být jimi používány při práci se žáky ať už individuální či skupinové formě. „Individuální koučování se nejlépe uplatní v profesním rozvoji učitelů a při individuální práci se žáky.“ (Horská 2009, s. 124)

Možné a domnívám se, že i vhodné, by mohlo být používání koučování při komunikaci s učiteli ze strany vedení zejména při hodnotících, motivačních pohovorech, dále při hledání možností jejich rozvoje i běžných situacích, kdy se na nadřízeného obrací o radu a možnosti řešení problému jsou však v jejich kompetenci.

Z hlediska výše uvedeného se domnívám, že možností i důvodů pro hledání nových metod právě v oblasti koučování je pro prostředí školy velká řada. Má práce se snaží být impulzem, který by mohl napomoci šíření této myšlenky v prostředí škol.

2. Koučování

Koučování se jako pojem v současné době stále rozšiřuje a proniká do mnoha oblastí a nabývá velmi různorodých významů. Setkáváme se s ním převážně jako s obchodním produktem či službou v komerční oblasti, kde se (podle přístupu, charakteru a zkušeností osoby kouče, koučovaného a podstaty problému či zakázky) za pojmem koučování většinou skrývá kombinace různých metod z oblasti psychologického poradenství, psychoterapie a tréninku. V oblasti školství a poradenství bývá koučování převážně vnímáno jako specifické profesní poradenství, které vede k rozvoji pracovních či osobnostních kompetencí klienta, jeho profesnímu rozvoji nebo práci na jeho kariérním plánu.

V češtině se používá několik variant psaní od původního coaching přes fonetický přepis koučing nebo kaučování či koučování. Rozhodl jsem se v práci pro výraz koučování, který není jen fonetickým přepisem a navíc se orientuje spíše na proces než na nabízenou službu. Pro srozumitelnost celého textu používám pojmu koučování jednotně ačkoliv se u autorů pojem vyskytuje v různých podobách. Stejně tak z hlediska příjemce služby koučování používám v textu ve stejném významu pojmy klient a koučovaný.¹

2.1. Pojem koučování z hlediska historie

Podle Fischer-Epe (2006) je význam slova kouč odvozen od anglického „coach“ (kočár). Přípodobnění kočáru má vyjadřovat podstatu koučování, tj. kočár jako pomocný prostředek přepravy, pomocí nějž cestujeme a dosahujeme cíle. „V roce 1848 se pak slovo coach objevuje poprvé jako označení soukromého opatrovníka pro univerzitní studenty a nejprve se používalo hovorově mezi studenty. Ve sportovní oblasti se od roku 1885 mluví o koučování (coaching) v Anglii a v USA. Mezitím se v angličtině používá coaching v obecném smyslu poskytování poučení, rad a instruování.“ (Fischer-Epe 2006, s. 15)

Ve výkladovém slovníku Concise Oxford Dictionary se sloveso koučovat definuje jako „vyučovat, pomáhat překonávat obtíže, připravovat, naznačovat, poskytovat fakta“. (Whitmore 2004, s. 17)

¹ Někteří autoři pracují například s označením partner atd.

2.2. Definice pojmu koučování

Pro objasnění různých významů a chápání pojmu „koučování“ uvádím definice a pohledy různých autorů. Mým cílem není hledat jediný správný význam tohoto pojmu, ale objevit jeho různé podoby a jeho vnímání.

Transakční a transformační pojetí koučování

Při hledání významu pojmu koučování jsem narazil na rozdělení koučování na transakční a transformační koučování. „Transakční koučování je nejběžnějším modelem koučování uplatňovaného ve firmách. Jeho zadání je pragmatické. Orientuje se na zvýšení výkonu zaměstnance (klienta) podle modelu: očekávání (cíl) změna akce (proces koučování) => změna výkonu (výsledek). Transformační koučování se naproti tomu zaměřuje na práci se zkušeností klienta ve snaze vytěžit z ní cenné informace pro možné odstranění bariér osobnostního růstu a při podpoře sebezměny. Tento typ koučování se používá především v individuální práci s klienty v rámci tzv. life-coachingu. Zde se jedná primárně o rozvojové cíle podle modelu: zkušenost => změna postoje => změna očekávání => změna jednání (akce) => změna dosahovaných výsledků.“ (Horská 2009, s. 19).

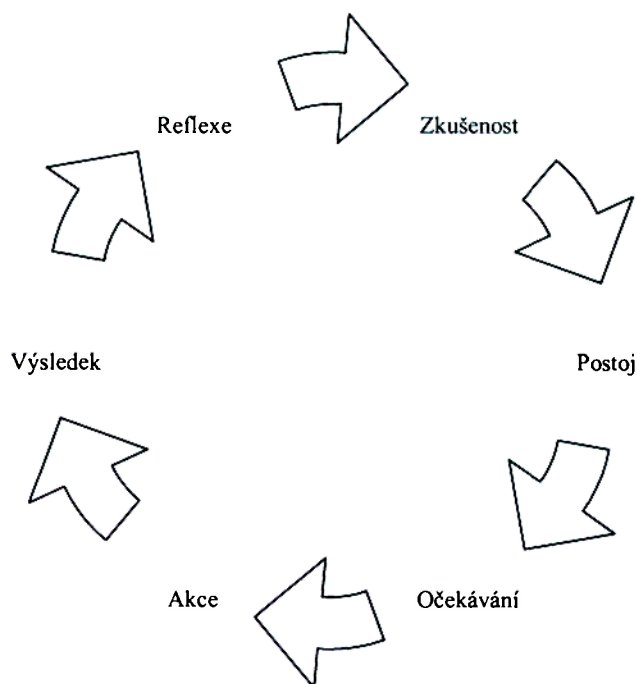


Schéma procesu Transformačního koučování (převzato Horská 2009, s. 20)

Koučování jako kombinace individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku

Fischer-Epe koučováním rozumí „kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku. V koučování se jedná o otázky, které se týkají profesní úlohy a role, a také osobnosti klienta.“ (Fischer-Epe 2006, s. 17).

Koučování jako zvyšování výkonu

„Koučování se nezabývá příčinami určitého jednání, ale učí vás jednat tak, abyste dosáhli maximálního manažerského výkonu.“ (Gentonová in Kouřil 2003).

“Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje maximalizovat jeho výkon.“ (Gallwey 2004, s. 31).

„Cílem koučingu ve sportu i v byznysu není předělat osobnost koučovaného, cílem je právě využít talentu, nadání i schopností koučovaného k maximalizaci jeho sportovních nebo manažerských dovedností.“ (Fischer-Epe 2006, s. 19).

„Koučování stimuluje a probouzí. Kouče především charakterizuje jeho kapacita pomoci ostatním stát se výkonnějšími nebo rozvíjet se. Výsledkem rozvoje lidí je jejich zlepšená výkonnost.“ (Stacke 2005, s. 29).

Koučování jako facilitace

„Klíčovým prvkem v procesu koučování je facilitovat (usnadňovat) proces myšlení koučovaného.“ (Horská 2009, s. 13).

„Koučování spíš, než by něčemu učilo, pomáhá učit se.“ (Gallwey 2004, s. 31).

Koučování jako odstraňování bariér

Vychází z Gallweyho koncepce (Gallwey 2004), kterou využívá i Whitmore ve své práci (Whitmore 2004), kde *výkon* pracovníka je definován jako jeho *potenciál* minus *bariéry* (ať už vnější i vnitřní). Tuto definici si půjčuje Bartoníčková ve své knize Kariérový koučink (2007) a explicitně, v souladu s Gallweyovými myšlenkami formuluje: „Rozvoje svého potenciálu dosahujeme především tréninkem nebo konzultacemi s odborníky, odstraňování bariér se děje právě pomocí koučování.“ (Bartoníčková 2007, s. 27).

Koučování jako poskytování zpětné vazby a pohledu zvenku a zvyšování sebereflexe

„Kouč navíc nabízí klientovi vzácný pohled „zvenčí“ na svou osobnost.“ (Gentonová in Kouřil 2003).

„Podstatou koučování je docílit lepší vnímání reality a zvýšit odpovědnost.“ (Whitmore 2004, s. 43).

„Koučování je schopnost, která doplňuje ostatní manažerské dovednosti. Umožňuje ohodnotit jednotlivce a jejich potenciál bez něčí újmy a k prospěchu všem.“ (Stacke 2005, s. 24).

Zvyšováním sebereflexe, jako jedním z klíčových nástrojů koučování se zabývá i Horská: „Zvyšování sebeuvědomění klienta má velký význam nejen z hlediska rozšiřování příležitosti k jeho sebeaktualizaci a osobnímu růstu, kdy se mu otvírají cesty k získání nových zkušeností, osvojení nových dovedností či rozvoji vlastního potenciálu, ale také z hlediska možnosti podívat se na svůj život z různých (často nečekaných či odlišných) perspektiv.“ (Horská 2009, s. 35). Pro porozumění jejímu pojetí uvádím nástroj, který uvádí a jmenuje se „Okno JOHARIHO“ od autorů Josepha Lufta a Harringtona Inghama, který vznikl v 60. letech 20. století. Tento model, který popisuje vztah člověka k druhým lidem, je založen na rozdělení známých a neznámých informací o člověku z hlediska jeho perspektivy a perspektivy druhých.

	Známý sobě samému	Neznámý sobě samému
Známý druhým	OTEVŘENÝ	SLEPÝ
Neznámý druhým	SKRYTÝ	NEZNÁMÝ

(Převzato z Horská 2009)

„Kouč se nejvíce uplatní při práci se slepým a skrytým, méně často i neznámým kvadrantem.“ (Horská 2009, s. 35). Cílem koučování je tedy odhalit klientovi to, jak o něm mohou smýšlet druhí a pomoci mu pracovat lépe s tím, co nedává druhým najevo. Dále Horská uvádí: „Koučing je založen na poskytování zpětné vazby koučovanému s cílem dosáhnout u něj lepšího vnímání reality, pomoci mu při vytváření realističtějšího náhledu na problém i možnosti jeho řešení, na vlastní silné i slabé stránky i případná omezení. ...

Základní metodou koučingu je kladení specifických otázek, které mají dovést koučovaného k sebereflexi a lepšímu sebepoznání, k definování vize vlastní budoucnosti, k vymezení vlastních cílů i způsobů jejich dosahování a k uskutečnění krátkodobých i dlouhodobých plánů.“ (Horská 2009, s. 13).

Koučování jako dialog či kladení specifických otázek

Daňková charakterizuje koučování jako: „dialog, ve kterém dáváte druhému možnost, aby se zlepšoval“ (Daňková 2007, s. 9). Dále pak uvádí, že „páteří koučovacího rozhovoru jsou dobré otázky kouče“ (Daňková 2007, s. 53).

Ke koučování jako kladení otázek se hlásí i Horská: „Základní metodou koučingu je kladení specifických otázek.“ (Horská 2009, s.13).

Koučování jako styl vedení

„Koučování je styl řízení, který je protipólem přikazování a kontroly.“ (Whitmore 2004, s. 12). V návaznosti na Whitmora, ke kterému se hlásí i Daňková, ta definuje koučování jako „pouze jeden ze způsobů vedení lidí“ (Daňková, s. 9).

Parma pak koučování chápe jako „účinné vedení lidí cestou jejich výrazné aktivizace“ (Parma 2006, s. 14).

Koučování jako pomoc a proces dosahování cílů

„Hlavním cílem koučování je přimět manažery¹ k přehodnocení sebe samých a svého chování, aby se tak jejich každodenní manažerská praxe rozvíjela a měla účinný dopad. Koučování spočívá na detailní znalosti lidské komplexnosti, která umožňuje analyzovat chování v různých situacích, vytvářet určité vztahy, metody práce a mobilizovat pracovníky, aby směřovali ke zvolenému cíli.“ (Stacke 2005, s. 16).

„Cílem koučování je odstranit vnější i vnitřní překážky bránící dosažení cílů.“ (Whitmore 2004, s. 73).

„Profesionální koučování je časově omezené partnerství vzniklé za účelem dosažení konkrétně stanovených cílů, které si manažer a kouč společně dohodnou. ... Koučování nabízí dlouhodobou procesní podporu a představuje tak efektivní prostředek pomoci pro lidi, kteří

¹ Poznámka: koučované

chtějí dosáhnout konkrétních cílů, a jsou si vědomi, že pro jejich dosažení musí v některých aspektech upravit a optimalizovat své chování.“ (Schmitt, Reissfelder 2002).

Rosinski (2009) koučování definuje jako: „...umění pomáhat a usnadňovat lidem uvolnit jejich potenciál s cílem dosahovat smysluplných a významných cílů.“ (Rosinski 2009, s. 26).

Koučování jakožto osobnostní rozvoj („systemický pohled“)

„Koučování tedy není pouhým nástrojem, ale kreativní metodou, která podněcuje k osobním změnám, zkoumá chování a postoje, vyzývá k přezkoumání myšlenkových pochodů a osobního náhledu jednotlivce na svět.“ (Stacke 2005, s. 30).

Shrnutí

Jak jsem ukázal, pojem koučování je jednotlivými autory pojímán relativně podobně, platí zde však obecně volnost v jeho výkladu a stylu, jak je definován. Odpovídá to tomu faktu, že knihy o koučování jsou většinou určeny širší a převážně neodborné (nep psychologické) veřejnosti. Žádná z knih, ze kterých cituji, si neklade ambice být přísně odbornou či vědeckou prací. Každý z autorů tak chápe a vykládá pojem v souladu se svou koncepcí modelu koučování. Víceméně ji začleňuje do svého výkladu a upravuje dle sdělení určeného čtenáři v návaznosti na psychologický směr či směry, kterými je ovlivněn nebo ve spojitosti metodami a technikami, které ve své knize prezentuje.¹

¹ V porozumění základnímu pojetí koučování je velmi zajímavým impulzem a knihou, kterou rozhodně stojí za to přečíst, Rosinského - Koučování v multikulturním prostředí (2009). Tato kniha čerpá podněty pro koučování právě ze zkušeností s koučováním firem a lidí z různých kultur. Úvahy o kulturách a subkulturách přispívají k lepšímu porozumění vnímání reality (kultuře) koučovaného a vyššímu respektu k ní.

2.3. Typy profesního koučování

Ve směru typů profesního koučování se v literatuře objevuje dělení koučování na osobní, exekutivní a firemní a koučování týmů (Rosinski 2009, s. 31 - 35).

Osobní koučování

Osobním koučováním označuje tu situaci, kdy si koučování hradí klient sám. Ze strany klienta to mění jeho přístup ke koučování a koučovi (předpokládejme obecně více motivovaný a angažovaný). V literatuře se často hovoří o tzv. „life - coachingu“ (například Fischer – Epe 2006, Horská 2009). Kouče si platí sami manažeři, majitelé firem či obyčejní lidé, kteří chtějí zkvalitňovat svůj, život, pracovat na sobě, své kariéře, atd.

Exekutivní a firemní koučování

Kouče objednává a platí v tomto případě firma. Využívání služby koučování jsou mnohdy součástí firemní strategie a praxe rozvoje lidí. Může se jednat o kouče externí či interní, každopádně do vztahu mezi klientem a koučem vstupuje třetí prvek, kterým je zakázka ze strany firmy a tedy reportování o výsledcích koučování (samozřejmě je obsah konkrétní koučování udržován jako důvěrný). To do procesu koučování vnáší mnoho specifik a rizik, které Rosinski ve své však spíše knize naznačuje.¹

Koučování týmů

Jak Rosinski uvádí, je koučování týmů velmi specifickou oblastí. Jedná se o facilitaci procesů v týmu a uvolnění jeho potenciálu (respektive jeho členů). Sám ze své praxe mohl říci, že zapojení externího prvku do fungování týmu (jakéhosi „nehrajícího kapitána“) je velmi účinné. Pomáhá to skupinové dynamice a tím, že je kouč „nehrajícím kapitánem“ umožňuje mu to soustředit se primárně na hladký průběh procesů týmové práce a využití potenciálu jednotlivých členů (často rezignovaně nezapojených či ostatními ukřižených).²

¹ Poznámka: Cílem mé práce není zabývat se koučováním v tomto směru, proto odkazuji na Rosinského knihu (Rosinski, 2009), kde se tématem zabývá.

² Neodpustím si komentář, že za několik let mé práce s týmy jsem bohužel dospěl k poznání, že při pozorování práce týmů nezáleželo většinou na kvalitě předkládaných návrhů či řešení jako spíše na schopnosti členů si je prosadit.

2.4. Různé modely role kouče

Kouč jako trenér ve sportu

Do obecného povědomí se pojem koučování šíří zejména z oblasti sportu, kde se pojem kouč používá jako synonymum pojmu trenér nebo jako výraz pro člověka poskytujícího své služby vrcholovým sportovcům. Jeho úkolem není instruovat (trénovat neboli: „říkat jak by se mělo co dělat“), ale v širokém významu rozvíjet a podporovat osobnost svého svěřence. „Kouč pracuje pomocí psychologicky založených tréninkových metod. ... Kouč ve sportu nabízí ještě více: pomáhá překonávat obavy, odbourávat bloky, rozvíjet osobní strategie úspěchu i vyrovnávat se s úspěchem.“ (Fischer-Epe 2006, s. 19).

Dovalil a kol. ve své knize o psychologii sportu rozdělují trenéry do tří skupin:

- Trenér pedagog - pro začátečníky
- Trenér organizátor - pro výkonnostní sport
- Trenér specialista - pro nejvyšší výkonnostní úroveň

(Dovalil et al. 2008, s. 230)

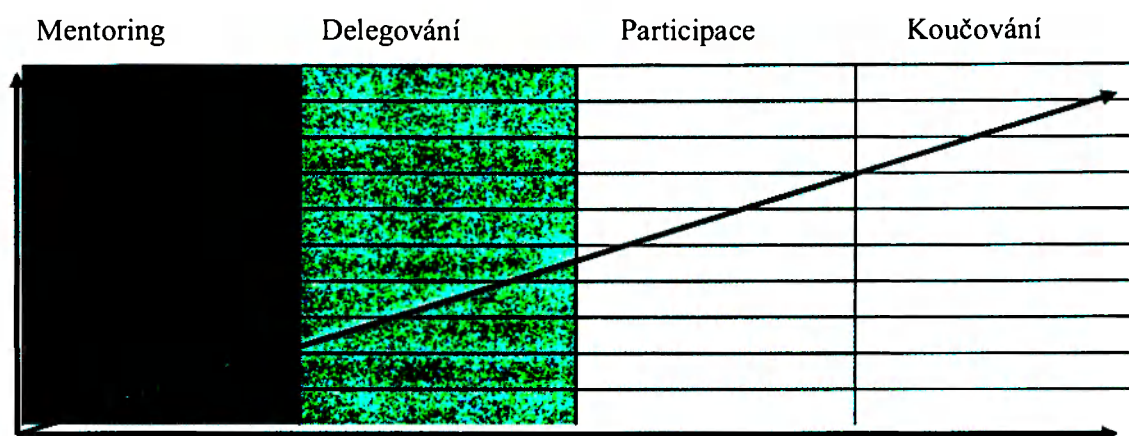
Koučování jako trenérství bez portfeje - koučování (bez přívlastku), tradiční či klasické

Parma uvádí jako místo vzniku pojmu koučování sportovní / trenérskou oblast. Hovoří o tradované historce¹, ve které byl přípravou sportovce dočasně pověřen trenér, který danému sportovnímu odvětví vůbec nerozuměl. Vzhledem k tomu, že danému sportu nerozuměl, soustředil se trenér na to, jak svěřenec dosahuje vysokého výkonu a kdy naopak „kazí“. Už díky pouhému pozorování a zájmu, který trenér o svěřence projevoval, trenér zjistil, že svěřenec díky tomu dosahuje lepších výsledků a rychleji zvyšuje výkonnost (volně dle Parma 2006, s. 24). Na základě tohoto příkladu bychom mohli vymezit první pohled na podstatu koučování a pozice kouče na opačném pólu škály, která začíná u trenéra (učitele, nositele znalostí toho, jak co správně provádět a dělat) - ke kouči (který dohlíží na proces a podporuje vývoj, k dotazovateli, pomocníkovi při hledání cesty, cílů, motivace).

¹ Poznámka: Zřejmě se jedná o příběh W. Timothy Gallweye.

Kouč jako vedoucí – vedoucí jako kouč

Dle Fischer-Epe se v americkém prostředí a firmách se označuje koučováním od 70. - 80. let styl vedení zaměřený na osobu a rozvoj, který má za cíl podněcovat podřízené k osobnímu růstu a ke zlepšování jejich výkonnosti. „Tato myšlenka byla v Německu od začátku osmdesátých let rozvíjena pod označením vedoucí pracovník jako kouč.“ (Fischer-Epe 2006, s. 16) Koučování jakožto styl vedení odlišuje od jiných stylů vedení i Horská ve své knize Koučování ve školní praxi (2009), která zde uvádí čtyři stádia ve vedení lidí:



(Převzato z Horská 2009, s. 24)

V tomto rozdělení oproti mentoringu, kdy nadřízený zaškoluje podřízeného a vede jej pomocí vnějších odměn (stimulů), přibývá samostatnosti podřízeného, míra jeho zodpovědnosti a iniciativnosti a práce sama mu má být vnitřní odměnou (motivem). Ve fázi koučování si již podřízený volí sám cíle i způsoby jejich dosažení. Nadřízený pouze v práci s podřízeným pouze facilituje a kontroluje tento proces.

Kouč jako externí poradce

„Paralelně k ideji vedoucího pracovníka jako kouče se v Německu od poloviny osmdesátých let prosadil pojem koučování jako profesionální, nejprve externí poradenství pro vedoucí pracovníky. Zatímco v pionýrské fázi šlo především o další rozvoj sociálních kompetencí jednotlivých vedoucích pracovníků, v posledních deseti letech se krajina uplatnění koučování zřetelně rozšířila: v rámci restrukturalizace, strategických změn zaměření a fúzí se koučování v mnoha podnicích zavedlo také jako koncept systematického rozvoje klíčových osob a celých vedoucích týmů.“ (Fischer-Epe 2006, s. 17).

Doplňkem k pojetí kouče coby externisty mohu uvést i dělení koučů dle jejich stupňů. Podle profesních organizací koučů, The International Coach Federation a České asociace koučů, jsou stejné: akreditovaný kouč, akreditovaný profesionální kouč a akreditovaný kouč supervizor. (The International Coach Federation, Česká asociace koučů viz literatura)

2.5. Shrnutí k pojmu koučování

Při mapování různého chápání role a pojmu kouče dospíváme ke zjištění, že se tento, v současné době, módní pojem proniká do mnoha oblastí a jeho význam je vykládán velmi volně.

V Německu je pojem koučování znám hlavně ve třech souvislostech:

- jako individuální psychologická péče ve vrcholovém sportu,
- jako označení stylu vedení orientovaného na vývoj,
- jako označení individuálního poradenství pro vedoucí pracovníky a pracovníky zodpovědné za projekty.

(Fischer-Epe 2006, s. 11 - 19)

V našem českém prostředí, jak si dovoluji usuzovat¹, bývá koučování v povědomí veřejnosti zřejmě nejčastěji chápáno jako:

- služba exklusivní, určená pro vyšší management,
- služba profesně orientovaného poradenství,
- služba výrazně výkonově orientovaná,
- služba z oblasti sportu.

Nejen v naší zemi, ale pravděpodobně i jinde k inflaci pojmu koučování dochází tím, že postava kouče, zřejmě díky anglosaskému světu, bývá spojována s postavou trenéra ve sportu. Také bývá používán: „pro všemožné úkoly v oblasti tréninku a poradenství: Když se trénuje chování před televizní kamerou, je z toho „koučování pro televizi“ (TV-coaching). Když se někdo připravuje na konfliktní rozhovory, jde o „koučování pro zvládání konfliktů“. Jestliže podnikový poradce mluví s někým z hierarchie, hned jej „koučoval“ atd. Tento výčet

¹ Poznámka: Výzkumy toho typu, o které bych své tvrzení mohl opřít, zatím zřejmě realizovány nebyly.

se dá libovolně nastavovat. Rovněž branže poradců je vynalézavá v oblasti názvů nových produktů, které se chápou slova koučování, jako například „koučování zaměřené na životní hodnoty“ (life-time-coaching), „koučování vítěze“, „sám sobě koučem“ (coach yourself) nebo velmi módně „power-coaching“. (Fischer-Epe 2006, s. 17). Díky volnému šíření pojmu koučování v médiích, ve veřejném mínění i v řadách koučů samotných, je pravděpodobné, že chápání pojmu koučování, role kouče i koučování jako služby bude stěží někdy pojímáno jednotně.

Kdy tedy můžeme říci, že někoho koučujeme?

V tomto případě dokonce nepotřebujeme někoho druhého, můžeme koučovat i sami sebe - nejčastěji však klienta (či podřízeného), skupinu, změnu či proces. Pokusím se nyní upřesnit možnosti, jaké se nám nabízejí při výkladu pojmu koučování.

Jestliže se zaměříme na **osobu** či **roli** kouče, může kouč vystupovat v osobě vedoucího, trenéra/učitele, facilitátora, v roli interního či externího kouče. Pojem koučování v těchto případech charakterizuje styl vedení lidí, službu facilitace (procesu myšlení, stanovování cílů či jejich dosahování atd.), supervizi či individuální poradenství s upřesněním, že supervizor nebo poradce jakožto expert nepřináší řešení, pouze klientovi pomáhá k nim dospět. V tomto místě bych ještě doplnil, že v případě, že klient si vůbec neví rady a kouč radu má, doporučuje Horská maximálně použít metodu „Čínské menu“. Touto technikou kouč poskytne klientovi například větou „Vím o několika zajímavých námětech na řešení. Chcete si je poslechnout?“ (Horská 2009, s. 62) několik námětů (musí jich být více než 3, aby se klient necítil ovlivňovaný) a klient si sám vybere. Cílem je nepoškodit klientovu sebedůvěru, ve svoji schopnost sám své problémy řešit. Jednotliví autoři se otázkou osoby kouče zabývají zejména z hlediska rizik, limitů, charakteristiky a profilu kouče. Co však jednotlivé autory respektive směry od sebe odděluje je popis a pojetí koučování jakožto specifické formy práce, děje či procesu a jím odpovídajících metod či technik.

Budeme-li tedy charakterizovat koučování jako **děj** či **proces**, vstoupí nám do jeho specifikace slova jako vedení, aktivizace, uvolňování potenciálu, maximalizace výkonu, poskytování osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku, pomoc při učení, objasňující pomoc, pomoc při stanovování a dosahování cílů a facilitace hledání cest a způsobů jejich dosažení, kladení specifických otázek, aj. Z tohoto pohledu se mi zdá uchopení pojmu koučování jakožto procesu jako nejsmysluplnější, protože charakterizuje koučování jako specifickou formu intervence. Tyto intervence pak mohou být například vymezeny

v rámci psychologického poradenství (koučování by pak bylo specifickou formou poradenství) nebo odlišeny od jiných, tam užívaných (koučování by pak bylo možno pojímat jako svébytnou službu).

Koučování můžeme charakterizovat také jako **specifickou zakázku**. Při tomto chápání pojmu nám může pomoci rozdělení koučování na transakční a transformační. Toto rozdělení mi pomohlo lépe porozumět prvnímu rozcestí na cestě za chápáním různých významů tohoto pojmu. Tedy výklad pojmu koučování jakožto změny osobnosti koučovaného nebo jeho chápání z hlediska popisu metod a nástrojů dosahování změn. Adjektivum transformační specifikuje to, že zakázkou koučování je změna osobnosti. V tomto případě se pojem koučování překrývá s pojmy zejména s pojmem psychoterapie a částečně i psychologické poradenství (viz níže).¹ Právě v otázce míry zabývání se osobností klienta se autoři, jejichž pracemi jsem se zabýval, neshodují a rozdíl v tomto směru mezi koučováním, terapií a poradenstvím tak není jasně definován. Specifikem takové zakázky, aby ji bylo možno odlišit od zakázky v terapii či poradenství by měla být realizace a sledování změny osobnosti klienta zejména v pracovním prostředí, (opodstatněním proto by mohl být i požadavek na kouče z hlediska jeho znalosti například firemního prostředí, či prostředí Top Managementu) současně s orientací na kariéru či dosahování osobních či pracovních cílů. U pojmu transakční koučování je možné nalézt svébytný význam pojmu koučování, které se orientuje výrazně na proces změny, výsledky práce, definování a dosahování konkrétních cílů či uskutečnění krátkodobých i dlouhodobých plánů. V tomto případě je kouč je facilitátorem takové zakázky a jejím klientem může být osoba, skupina, firma.

¹ Poznámka: Rozdíl mezi těmito pojmy se pokusím najít v další kapitole.

Z pohledu dělení koučování na transakční a transformační bychom pak jednotlivé kategorie definic bychom mohli rozdělit takto:

Transformační pojetí	Transakční pojetí
Koučování jakožto osobnostní rozvoj („systemický pohled“) Koučování jako poskytování zpětné vazby a pohledu zvenku a zvyšování sebereflexe Koučování jako kombinace individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku Koučování jako poskytování zpětné vazby a pohledu zvenku a zvyšování sebereflexe	Koučování jako pomoc a proces dosahování cílů Koučování jako facilitace Koučování jako zvyšování výkonu Koučing jako styl vedení
<i>bez rozdílu pak:</i> Koučování jako dialog či kladení specifických otázek Koučování jako odstraňování bariér	

Etapy procesu koučování

Celkově nám k lepšímu porozumění různorodosti toho, jak je pojem koučování autory chápán, může pomoci Stackeho komplexní rozdělení procesu koučování z hlediska jeho etap. Proces koučování pojímá celostněji z hlediska vývoje konkrétní práce s klientem.

Dle Stackeho kouč postupuje v těchto etapách¹:

- objevuje potenciál (individuální a kolektivní diagnostika, silné a slabé stránky),
- vytváří strategii (pro daný cíl a dané prostředí),
- vytváří plán tréninku (individuální a kolektivní) nebo opravné akce,
- asistuje, motivuje a podporuje,
- analyzuje výsledky a těžkosti.

(Stacke 2005, s. 54)

¹ (Pozn. tak, jak jsou etapy formulovány je kouč tím aktivním prvkem v rámci procesu koučování. V souladu s obecně sdílenou koncepcí koučování směřující spíše k facilitaci procesu změn by kromě 4. bodu bylo lépe formulovat etapy do podoby: pomáhá objevovat..., pomáhá vytvářet.... atd.)

Ještě doplním o Stackeho základní pravidlo koučování, které z hlediska etap musí být aplikováno: „Cítí se spolupracovník být respektován takový, jaký je? Necháváme mu možnost výběru? Pokud jsou tyto dvě podmínky splněny, bude se kouč snažit upevnit jeho důvěru a sebedůvěru, aby zmínil jeho strach.“ (Stacke 2005, s. 75)

Postup:

1. identifikovat nutné přechodové etapy (s respektováním individuálního rytmu a intenzity) jak se dostat k cíli,
2. vyzkoušet první dostupnou etapu a tak ukázat existenci zdrojů a možnost rozvoje,
3. zvážit nebo jednat o předpokládaných ziscích, zvážit možné zdroje pomoci a zavedení vhodných podmínek pro vytvoření dynamiky úspěchu.

Podle Stackem definovaných etap procesu koučování (Stacke 2005, s. 54) se nyní jim pokusím přiřadit skupiny citovaných definic pojmu koučování tak, jak jsem je výše rozdělil. Dovolím si připojit ještě úvodní etapu, která nebyla Stackem zmíněna, ale práce s klientem nebyla možná.

Etapy koučování:

ETAPY	PROCES POSTUPU	DEFINICE / PŘÍSTUP V KOUČOVÁNÍ
1. etapa	navazování vztahu s koučem	Koučování jako dialog či kladení specifických otázek
2. etapa	objevování potenciálu (individuální a kolektivní diagnostika, silné a slabé stránky);	Koučování jako odstraňování bariér Koučování jako zvyšování výkonu Koučování jakožto osobnostní rozvoj („systemický pohled“) Koučování jako poskytování zpětné vazby a pohledu zvenku a zvyšování sebereflexe
3. etapa	vytváření strategií (pro daný cíl a dané prostředí);	Koučování jako styl vedení Koučování jako pomoc a proces dosahování cílů
4. etapa	vytváření plánu tréninku (individuální a kolektivní) nebo opravné akce;	Koučování jako zvyšování výkonu

5. etapa	asistování, motivování a podporování;	Koučing jako vedení a aktivizace
6. etapa	analýza výsledků a těžkostí	Koučování jako odstraňování bariér Koučování jako poskytování zpětné vazby a pohledu zvenku a zvyšování sebereflexe
V téměř celé šíři (tj. etapách 2 – 6) mohou být platné tyto definice koučování		Koučování jako facilitace Koučování jako kombinace individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku

Z tohoto hlediska tak docházíme ve své podstatě k eklektickému pojetí, kde všechny vyzdvížené aspekty koučování mají své opodstatnění, každý však v jiné etapě práce s klientem. Domnívám se, že eklekticismus a eklektický přístup je perspektivním směrem rozvoje intervencí a psychologického poradenství. Dovolím si předvést podobný koncept v rámci dětského poradenství a terapie, kterým je model SPICC (Sequentially Planned Integrative Counseling for Children) (Gelard 2008, s. 72), ve kterém se manželé Gelardovi snaží uspořádat poradenský přístup a intervence z hlediska jednotlivých etap a úkolů v poradenském procesu a vhodnosti využití přístupu jednotlivých terapeutických směrů.

Volně a zjednodušeně dle Gelardových (Gelard 2008, s. 81)

FAZE	PROCES POSTUPU	TERAPEUTICKÝ PŘÍSTUP
1. fáze	navazování vztahu s terapeutem	Na osobu zaměřená psychoterapie
2. fáze	vypřádání svého příběhu uvědomování si svých problémů	Gestalt terapie
3. fáze	vytváření nové perspektivy na sebe a své okolí	Narativní terapie
4. fáze	uvažování o možnostech a volbách	Kognitivně-Behaviorální terapie
5. fáze	nacvičování nového chování, experimentování s ním a jeho hodnocení	Behaviorální terapie

Proces koučování je také popisován Rosinskim v knize Koučování v multikulturním prostředí (2009), kde je rozdělen do tří kroků:

- *Posouzení* – základní zmapování prostředí koučovaného, jeho očekávání, tužeb a zejména jeho vnímání sebe a reality. Důležitým úkolem „je pomoci koučovaným uvědomit si, jaké „mentální filtry“ ovlivňují (často nevědomky) jejich vnímání reality.“ (Rosinski 2009, s. 30n). Zde Rosinski zmiňuje zejména filtry kulturní.
- *Formulace cílů* – pro koučování je typické zaměření na výsledky, zde si koučovaný vytváří vizi své budoucnosti, definuje cíle, způsoby jejich dosažení a stanovuje plány.
- *Postup k dosažení cílů* – koučování se v této etapě zaměřuje na sledování plánu a vyhodnocování postupu. Zásadním bodem je pomoc při překonávání problémů a obtíží.

Z doplnění etap koučování a změn, ke kterým se snažíme klienta dovést nebo mu s jejich realizací pomáháme, si dovolím také uvést čtyři úrovně vnímání klienta při přehodnocování svého chování tak, jak je cituje Stacke dle Prochasky.

- *Nevědomost.* V tomto stadiu není daná osoba vůbec připravena. Není si vědoma problému.
- *Přemítání.* Jedinec rozumí potřebě zlepšit se a myslí na uskutečnění určitých kroků, ale zároveň odmítá začít.
- *Připravenost.* Osoba vzala na vědomí prostředky ke zlepšení a je připravena přejít k akci.
- *Akce.* Člověk dělá první kroky a postupně modifikuje své způsoby jednání, myšlení a emocionální akce.

(Prochaska in Stacke 2005, s. 74)

Shrnutí

Jednotlivé pohledy na podstatu koučování i formy práce, které jsem uvedl, dle Stackeho modelu, Rosinského i Prochaskova modelu odpovídají vždy jeho jednotlivým fázím. Z tohoto hlediska by rozdílné definice pojmu koučování vycházely z akcentování konkrétních fází procesu práce s klientem, na které se jednotliví autoři ve svých knihách soustředí. Domnívám se, že práce s klientem, je-li pojímána komplexně využívá mnoho různých typů strategií, metod a intervencí a jim odpovídajícím přístupům ke klientovi. Bude-li se jednat (v jednotlivých fázích) o objevování potenciál klienta, pomoc při vytváření strategií, vytváření plánu tréninku, asistování, motivování, podporu či analyzování výsledků či těžkostí, bude tomu odpovídat i typ intervence a styl práce. Na základě toho tak zřejmě jen těžko dospějeme k jednotně přijímané definici, která by proces koučování jednoznačně

popisovala. Stejně tak, využijeme-li Prochaskovo dělení, jinak budeme pracovat s klientem, je-li ve fázi nevědomosti, přemítání, připravenosti nebo akce. Představě, že dospějeme k jednotné definici, by musel odpovídat jednotný typ klienta z hlediska fáze připravenosti na změnu a jednotná rámcová podoba realizované zakázky.

Usuzuji tedy, že:

- z hlediska etap práce s klientem mohou různé pohledy na podstatu koučování a z toho vyvozené formy intervencí odpovídat jednotlivým etapám a adekvátním formám práce,
- rozdílné definice pojmu koučování, k nimž jednotliví autoři dospívají, a jejich chápání podstaty koučování vychází z akcentování jednotlivých fází procesu práce s klientem či specifik zakázek, se kterými se setkávají. Tomu pak odpovídá i soustředění jednotlivých autorů na konkrétní, častá témata v koučování a jim odpovídající volba metod.

Závěrem

Různorodost, která se vyskytuje v obecném chápání pojmu koučování, v pojetí definic koučování i role kouče, naznačuje, že samo koučování bude mít v praxi spíše nejednotnou podobu a zřejmě nikdy nebude pojímáno jako unifikovaná služba. V praxi budou koučové (podobně jako poradenští pracovníci i terapeuti) zřejmě využívat jako nástroje různé metody a intervence a kombinovat poznatky ať už z psychoterapeutických či poradenských směrů či dalších oblastí (lékařství, sport, management, atd.) a snažit se je využívat adekvátně konkrétním případům. Domnívám se, že nalezení jednotného pojetí koučování není zřejmě hlavní otázkou i úkolem, který bych si měl klást. Má práce si klade za cíl právě porozumění odlišným pojetím jednotlivých autorů, poznání atmosféry a stylu práce v koučování a bližší pochopení procesů a specifických aspektů a konsekvencí využívaných intervencí. Na základě toho se pokusím porovnat koučování s charakterem psychoterapeutické a poradenské práce a uvažovat o jeho místě buď v rámci psychologických služeb v praxi nabízených či v rámci intervencích, které jsou v praxi psychology využívány. Podstatným aspektem koučování by mělo být to, že konkrétní kontrakt pro koučování by měl vždy být individuální, na míru šitou, kombinací poradenských a konzultačních služeb. Maximální soustředění by mělo být věnováno aktivizaci klienta a jeho samostatnosti v procesu koučování.

3. Představení jednotlivých směrů a autorů z oblasti koučování

3.1. Systemické koučování

3.1.1. Filosofické základy systemického koučování

Systemika, systemické myšlení, systemický přístup, systemické koučování

Systemický přístup vrací centrum pozornosti a práce s klientem od konkrétních, v různých terapeutických směrech vyvinutých metod či intervencí k samému klientovu i terapeutovu vnímání (vidění) a myšlení. Systemický přístup předpokládá, že klient se obrací na terapeuta či kouče v situaci, kdy si sám neví rady s řešením svého problému. Tedy jeho způsob vidění a myšlení o problému se ocitl v pomyslné ve slepé uličce. Úkolem terapeuta či kouče však není vyřešit za klienta jeho problém, to by oslabovalo klientovu samostatnost a zodpovědnost za jeho řešení. Podle systemického přístupu je hlavním úkolem pomoci klientovi nahlédnout na svůj problém jiným způsobem (začít o něm „jinak“ přemýšlet) a tak najít způsob, jak jej vyřešit. „Existují ale způsoby vidění, které jsou neproduktivní, vedou k tomu, že hledáme řešení tam, kde nejsou. Takovému vidění se říká epistemologická chyba: tento termín pochází od Gregory Batesona.“ (Gjuričová 2003, s. 17). Co to vlastně znamená slovo systemické? Sami autoři se spíše než k explicitní a ucelené definici systemického přístupu kloní k volnějším definicím jakými jsou: „přemýšlení o přemýšlení“ (Parma 2006, s. 147) tedy nauka o tom „jak přemýšlíme“ nebo systemický přístup charakterizují jako obecnou metodu „umožňující najít nový, užitečnější úhel pohledu“ (Gjuričová 2003, s. 15). Spíše se tedy jedná o otevřený, inspirativní způsob práce (myšlení), který umožňuje hlubší sebereflexi a lepší reflexi pozorovatele a hledání nových úhlů pohledu v přemýšlení o problému a tedy jeho řešení. Způsob práce, který zavádí do praxe nové chápání role pracovníka a role klienta a nové pohledy na možnosti řešení jejich sociálních systémů. Přináší nové chápání pojmů kontrola (přebírání zodpovědnosti) a pomoc (nabízení spolupráce) a novou metodu práce pracovníka - reflektování, jako způsob práce sama s sebou (zejména se svým myšlením).

3.1.2. O systému

Centrálním a klíčovým pojmem, který je nutno vysvětlit je pojem „systém“. Oproti elementovému pojetí prvků přichází systemický přístup s odlišným chápáním skutečnosti. Tedy: „na věci můžeme nahlížet buď „rozloženě“ (jako na soubor izolovaných prvků, které jsou sice ve vzájemných vztazích, ale významné jsou prvky samotné, protože ty určují vztahy mezi nimi), nebo systémově (jako na jakési uspořádání, vztahovou síť, kde významné jsou tyto vztahy /systém/ - , které určují, jak fungují prvky). V prvním (tradičním) pojetí prvky řídí vztahy, ve druhém (systémovém) pojetí jsou naopak vztahy nadřazeny prvkům.“ (Parma 2006, s. 22). „Z etymologického hlediska je systém komplexní, složený útvar, od jiného ohraničitelný.“ (Minde in Ludewick 1992, s. 59). Systém tedy můžeme charakterizovat jako komplex vztahů, v němž jsou prvky vzájemně propojeny vazbami. „K chování každé části systému patří korespondující chování dalších částí“ (Gjuričová 2003, s. 20). V kontextu systémového pojetí také hovoříme nové, „systémové kvality“. Tato kvalita tzv. emerguje (vychází) z toho pojetí, že systém, tím jak jej charakterizujeme je vždy něčím více či něčím „jiným“ než sumou svých částí (volně dle Ludewick 1992, s. 59). Systém je charakterizován na základě hranic systému, prvků či komponent systému a vztahů mezi prvky (volně dle Luhmann in Ludewick 1992, s. 60). Systémy však neexistují objektivně a neměnně, jsou konstituovány subjektivně konkrétním pozorovatelem, jenž se však stává svým pozorováním sám součástí pozorovaného systému. „Systémy neexistují jako „věci o sobě“, spoluvytváří je kognitivní a komunikační aktivita pozorovatele, který skutečnost člení na systémy, širší systémy, subsystémy. Této aktivitě se říká punktuace, ... , podobně systémy nejsou dány jednoznačnou strukturou skutečnosti, ale také aktivitou pozorovatele. Proto také různí pozorovatelé mohou skutečnost punktuovat různě...“ (Gjuričová 2003, s. 17) a tedy systémy mohou být různými pozorovateli vnímány a popisovány různě.

Jak tedy koncept systému a z něj odvozeného systemického myšlení může pomáhat v koučování či terapii? Vycházíme z toho, že „získání více popisů systému, více perspektiv dává naději, že z rozličnosti těchto popisů vyplyne možnost změny, vysvobození z jednoho popisu, ve kterém je problém neřešitelný.“ (Gjuričová 2003, s. 19).

Nástroji, které k tomuto systemické terapii používají jsou :

- zapojení do řešení problému více prvků systému. Oproti tradiční terapii dochází do terapie více osob (například systemická rodinná terapie),
- práce více pozorovatelů na straně terapeuta, tedy práce v terapeutickém týmu, který díky své různorodosti může problém nahlížet odlišně a tak rozšířit množství pohledů a tedy možností jeho řešení
- a technikou v individuální práci s klientem je tzv. cirkulární dotazování, které vede klienta k nahlížení problému z perspektiv různých prvků systému (osob).

(volně dle Gjuričová 2003, s. 16 - 20)

Systém a změna

Za velmi inspirativní pro poradenskou praxi považuji podnět od Gjuričové a Kubičky (2003) zabývající se dvěma typy změn, ke kterým v práci s klientem může docházet a které mohou být po poradci klientem žádány, aby je k nim dovedl. Systemická terapie rozlišuje změny *Prvního* a *Druhého řádu*.

V případě změny *Prvního řádu* se jedná o „menší“ změnu v chování klienta. Příkladem může být to, že klient začne na základě uvědomění si negativních důsledků méně kritizovat své okolí za nějaké projevy, které se mu nelíbí. Tato změna s sebou nepřináší to, že by klient měnil svůj postoj k jevu, jenž se mu nelíbí, pouze reguluje své chování. „Změna prvního řádu je změnou v rámci existující struktury, spočívá v tom, že něčeho děláme méně nebo více, je reverzibilní, slouží k obnovení rovnováhy (homeostázy), učení znamená, že na základě zpětné vazby přizpůsobujeme velikost kvalitativní změny.“ (Gjuričová 2003, s. 27).

Oproti tomu při změně *Druhého řádu* klient opouští zcela své chování či systém a mění v základu svůj postoj. Příkladem může být učitel, který se ve školním prostředí necítí dobře a výsledkem terapie či koučování může být to, že klient zcela opustí systém (například prostředí, kolektiv či vztah), v němž se dlouhodobě necítí dobře a snaží se marně různými způsoby přivodit pozitivní změnu. Změnou priorit či postoje dochází k zásadním změnám v jeho chování a restrukturalizaci celého systému (či celých systémů) jeho fungování. „Změna druhého řádu je nezvratnou změnou struktury, spočívá v tom, že děláme něco úplně jiného, učení znamená vidět jiné souvislosti. Zároveň se tím stabilita systému otřásá, hrozí neodhadnutelná rizika, dochází ke ztrátám dosavadních jistot a satisfakcí. ... V kontextu

systemického myšlení je transformační bolest průvodním jevem změny či učení druhého řádu.“ (Gjuričová 2003, s. 27).

Jestliže chceme lépe porozumět stylu systemického myšlení, musíme najít a pochopit myšlenkové zdroje, na které se tento přístup odvolává. Systemický přístup se ve svém základu opírá o **filosofické základy konstruktivismu, komunikační teorie, kybernetiku 2. řádu a teorie autopoietických systémů**.

Filosofické základy konstruktivismu

Základní tezí **konstruktivismu** je tvrzení, že „k tzv. objektivní realitě nemáme přímý přístup. Ten máme jen ke konstruktům vlastního mozku ...“ (Parma 2006, s. 133). Na rozdíl od jiných filosofických systémů konstruktivismus neříká, „jak věci jsou“, ale zkoumá, „jak jim rozumíme“. Centrem jeho zájmu je aktivní účast pozorovatele při vytváření - konstruování svého poznání. Výzvou konstruktivismu je: nesnažme se hledat objektivní pravdu, ale zabývejme se tím, jak tuto „objektivní pravdu“ konstruujeme a zda a jak ji lze měnit. Závěr, který moderní věda učinila: svět tak, jak ho vnímáme, je naším vynálezem. My sami jsme konstruktéry skutečnosti. Neexistuje tzv. objektivní zkušenost na nás nezávislá.

Velmi podstatným tématem je i to, jak systemický přístup řeší oblast komunikace. Základní teze teorie komunikace jsou tyto:

1. Nositelem významu v komunikaci je kontext.
2. K úplnému porozumění potřebujeme znát všechny kontexty.
3. Komunikace se děje v našich myslích.

Slovo kontext bychom mohli přeložit jako „rámec“ či „vztahové souvislosti“. Kontext je to, z čeho chápeme /čteme/ a co nám dává význam toho, s čím se setkáváme. Tedy, pro přesné porozumění tomu, co je komunikováno a pro pochopení významu bychom museli znát všechny kontexty toho, kdo nám něco sděluje. Toto téma také souvisí s naší sebereflexí – tím, jaké všechny kontexty si u sebe uvědomujeme. Tato teze poukazuje na to, že veškeré pojmy, se ve kterých uvažujeme či se kterými pracujeme (významy, kontexty, šumy, atd.), jsou jen v našich myslích a reálně neexistují (volně dle Parma 2006, s. 133nn).

Kybernetika 2. řádu

Kybernetika přišla s koncepcí objektivního pozorovatele. Tedy, začneme-li zkoumat kromě zkoumaného také své vlastní zkoumání, jsme v tzv. druhém řádu. Podobně jako když začneme přemýšlet o svém přemýšlení.

Základními tezemi kybernetiky druhého řádu jsou:

1. Pozorovatel je součástí pozorovaného.
2. Přemýšlení o přemýšlení je součástí přemýšlení.
3. Pozorovatel a pozorované jsou ve vzájemné interakci.

Tím, že pozorovatele chápeme jako součást pozorovaného, v okamžiku, kdy pozorovatel (sám systém) začneme pozorovat pozorované (jiný systém), vznikne nový systém, který zahrnuje pozorovatele i pozorované dohromady. Vše, co v tomto systému odehrává, se děje v tomto novém systému. S odkazem na teze teorie komunikace, abychom mohli porozumět člověku, museli bychom znát všechny kontexty jeho života, které jsou v daném okamžiku relevantní /ve hře/ – tedy i u nás. Věta: „Přemýšlení o přemýšlení je součástí přemýšlení.“ nás vede k tomu, že, jakmile náš pozorující systém začne pozorovat pozorovaný systém (přemýšlíme o přemýšlení), vytvoří s ním společný systém a není možné odlišit, co patří pozorujícímu a co pozorovanému systému. Pozorovatel a pozorované jsou ve vzájemné interakci. Tato teze je shrnující – zdůrazňuje, že nejen pozorované je ovlivňováno pozorovatelem, ale i pozorovatel je ovlivňován pozorovaným (Parma 2006, s. 144nn).

Teorie autopoietických systémů a komunikační teorie

Základní teze této teorie znějí takto:

1. Živé systémy jsou operacionálně uzavřené.
2. Živé systémy fungují v každém okamžiku optimálně.
3. Stabilitu systému zajišťuje neustálá změna.

„Živé systémy jsou operacionálně uzavřené.“ Operacionální uzavřenost znamená, že živé systémy jsou schopny zacházet jen se svými vlastními obsahy. Tedy jen s tím, co si samy vytvoří. Nemohou přijímat nic z venku. Operacionální uzavřenost je provázena energetickou otevřeností. Bez ní by život skončil. Jinak řečeno, živý systém neumí zpracovávat jinou

kvalitu, než kterou sám vytvoří. Přichází-li do něj kvalita, umí ji jen přeměnit na kvantitu (energii), teprve tu přijmout a za její pomoci si vytvářet svoji vlastní kvalitu. „Živé systémy fungují v každém okamžiku optimálně.“ Z pohledu této teze živý systém funguje buď optimálně (ve své situaci a ve svém prostředí) nebo nefunguje/zaniká. Z hlediska tohoto pohledu je paradoxně i nemoc pouze stavem, kterou systém volí, aby zachoval stabilní organizaci. Jinak řečeno, někdy systém (živý organismus) volí nemoc jako jediný způsob, jak zachovat organizaci (udržet život). Tento neobvyklý pohled nás vede k novému přístupu a to rozumět jakémukoliv stavu systému jako užitečnému řešení nastalého problému a ne cizorodému prvku, který je třeba odstranit. „Stabilitu systému zajišťuje neustálá změna.“ Tato teze je opět shrnující a vystihuje nutnost systému být pružný a reagující pro zachování jeho stability v měnlivém prostředí (Parma 2006, s. 149nn).

3.1.3. Postup systemického koučování dle Parmy

Podněty, žádosti a objednávky

Nalezení cílů nebývá u klientů vždy jednoduché, častým jevem bývá to, že klientem žádané změny se netýkají klientů samotných, ale něčeho nebo někoho jiného. Podnětem, se kterým klient přichází bývá v podobě stížnosti: „Co s tím?“.

Problém

Centrálním pojmem, Parmou prezentovaného, systemického přístupu je slovo „Problém“. Na rozdíl od angličtiny, kde význam slova „problem“ je něčím pojícím se se *záhadou, tajemstvím, hádankou*, ale také jako *nejistotou, nejasností, pochybností a otázkou*. V češtině rozumíme slovu „problém“ spíše ve významu anglického „trouble“ – *trable, potíž, nesnáz*. Mezi synonymy anglického „trouble“ slovo „problem“ nenajdeme. Tento lingvistický úvod podává Parma proto, že v systemickém koučování s pojmem „problém“ se pracuje jinak než je v naší kultuře zvykem. Obsah takto nově pojímaného významu slova „problém“ můžeme podle Parmy chápat jako: „Potenciál změny. Témata v hlavě, že něco nemá být, něco má být jiného nebo nového či něčeho má být víc, s potřebou změny.“ (Parma 2006, s. 97). Navíc, jak uvádí, v koučování s tzv. problémem, pokud nemusí, tak nepracuje. „Problém náleží přítomnosti a minulosti. Jeho součástí je vždy „ne-problém“ a ten je mnohem zajímavější. Problém je popis nežádoucího stavu, ne-problém naopak stavu žádoucího. Ne-

problém jsou cíle v budoucnosti. Můžeme-li mít tyto k dispozici, nepotřebujeme popis tzv. výchozího stavu, protože máme rovnou cíle, objednávku.“ (Parma 2006, s. 98).

Kdy se zabývat problémem?

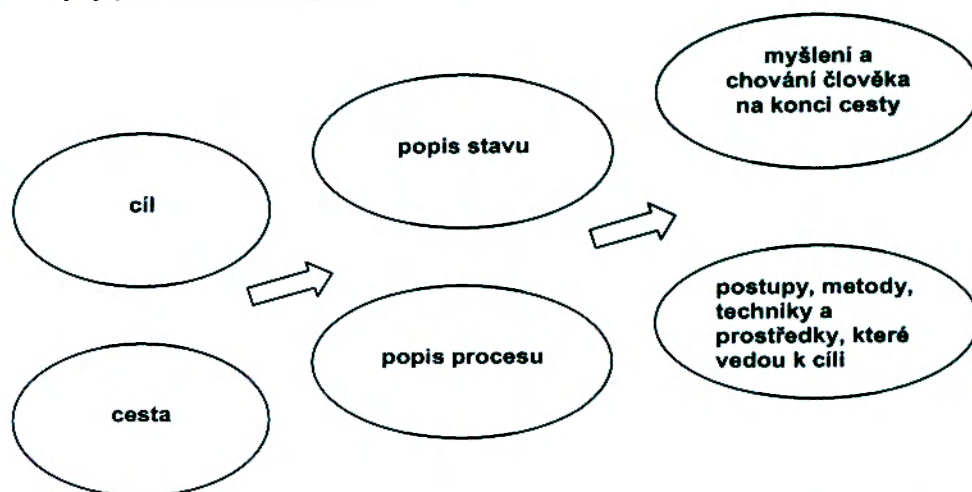
V situaci, kdy je klient přesvědčen, že nám musí o problému vyprávět, abychom jej mohli poznat a vyřešit. V tomto případě se problému věnujeme, ale snažíme se jej opustit (jakožto nežádoucí stav), jakmile je to možné. Bilanci z hlediska minulosti problému Parma i doporučuje, neboť nám může poskytnout cenné informace o tom, co již klient zkoušel a co se dařilo a co ne. V situaci, kdy jsme se od klienta dozvěděli, že problém byl v minulosti ještě větší a tedy minulost pro nás v sobě skrývá již možnosti řešení problému. „Zkušenosti práce s lidmi v posledních desetiletích (zvláště v psychoterapii a přístupech, které hodně pracují s jazykem, řečí) říkají, že slova náležející problému mají pramálo společného se slovy náležejícími ne-problému, řešení, dosažení cílů. Užitečnější než analyzovat a snažit se dekonstruovat něco v historii (problém a jeho tzv. příčiny) je konstruovat tvořit něco nového, žádoucího v budoucnosti (ne-problém, cíle). ... konverzace o problému problém rozvíjí a prohlubuje“ (Parma 2006, s. 100).

Přerámcování

Přerámcování, neboli změna vztahového rámce (reframing) (Gelard 2003, s. 145) je nejdůležitějších metod systemického přístupu. „Jedním z klíčových pojmů, které systemika používá je slovo kontext. Změní-li se kontext, změní se obvykle i význam toho, co je v něm vnímáno. Z toho vychází technika přerámcování a tzv. principy pozitivní konotace. Konstruktivistická teze zní: „co je nějaké, může být i jinaké“ nebo také „jednu a tutéž vlastnost je možné vidět pozitivně i negativně“ (Bettner, Lew in Parma 2006, s. 105). „Jestliže se oprostíme objektivismu, pochopíme, že nejsme jen pasivním příjemcem významů věcí, které jsou mimo nás, ale to my jsme tím, kdo věcem význam a smysl dává a může jej také i měnit. Místo přemýšlení o tom, jaké co je nebo jaký, kdo je – se můžeme posunout do polohy, v níž přemýšlíme o tom, proč a jak nad ním nebo tím tak uvažujeme.“ (Parma 2006, s. 105).

Techniky systemického koučování dle Parmy - Vztah cíle a cesty

Při definování cílů a hledání vhodné cesty nám může sloužit tento model, který ukazuje jejich vzájemnou provázanost.



(Převzato z Parma 2006, s. 34)

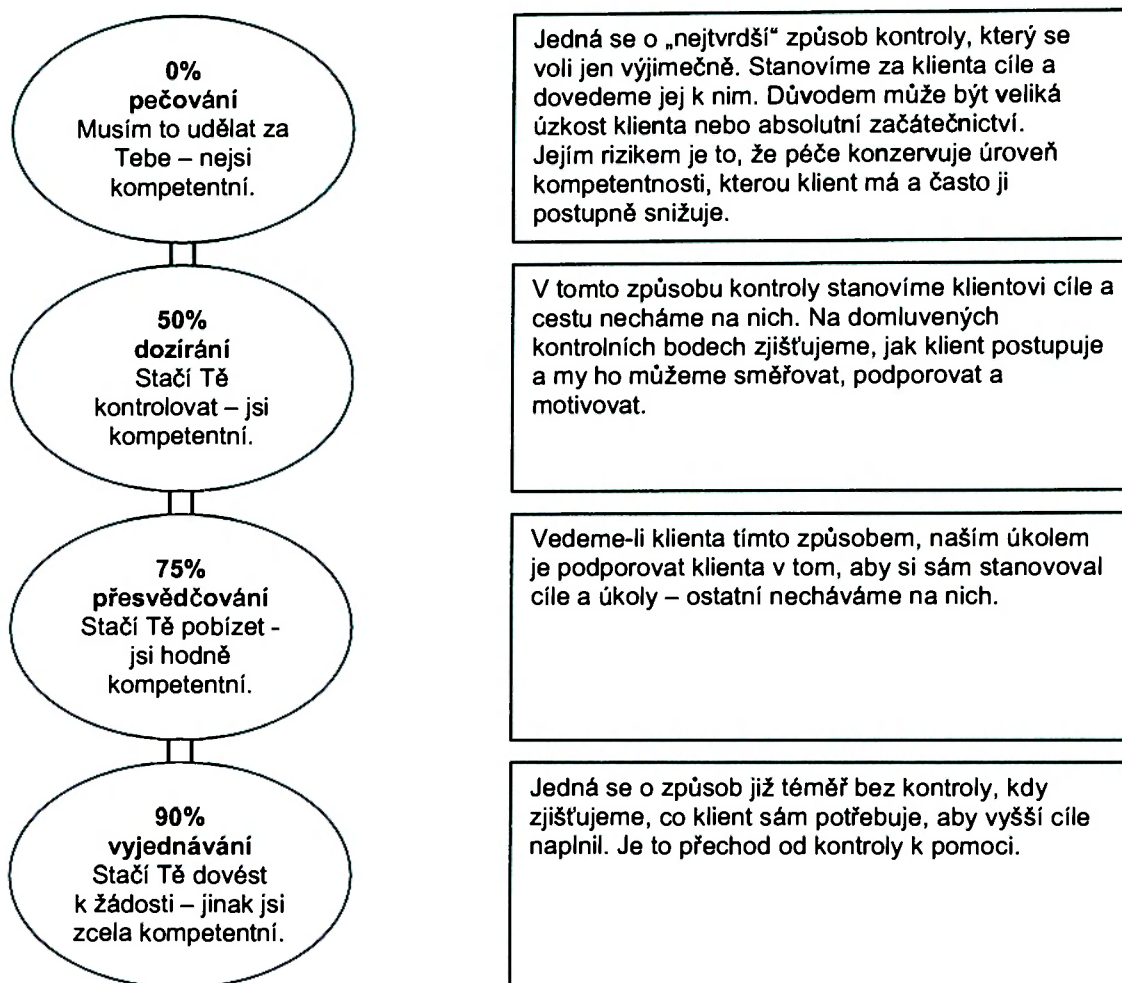
Techniky systemického koučování dle Parmy - Kontrola, pomoc a vedení

Systemická kontrola se podle Parmy liší od našeho běžného vnímání kontroly. Rozdíl je v tom, že v běžné kontrole otázku „Kam a proč kontrolovaný směřuje?“ má většinou ten, který kontroluje, což se blíží trochu k manipulaci. Oproti tomu kontrola v pojetí systemickém je zcela otevřená a kontrolovanému je přesně popsán cíl, kam bude směřovat. Jestliže je to s ohledem na schopnosti klienta nutné, může aktivitu za něj převzít kouč a pomoci mu – roli kontroly a pomoci vymezuje následující tabulka.

kontrola		pomoc
kouč přebírá o partnera starost, na základě určených vlastních cílů k nim partnera vede		kouč dělá něco pro partnera výhradně na základě vyjednaných žádostí a nabídek
centrální, plánovité řízení partnerů až 20% účinnost		spolupráce určená poptávkou a nabídkou, až 80% účinnost
operativní, systemická práce, momentální úspora času a rychlý efekt		strategická systemická práce, časově náročná, dlouhodobý rostoucí efekt
nevyhnutelná, účelná a potřebná cesta, jak usměrnit chování žádoucím směrem, zajistit jednotnou kulturu a řídit partnery v zátěžových situacích		užitečná, etická a estetická cesta, jak respektovat partnerovy potřeby, cíle a možnosti jeho vlastního optimálního rozvoje jeho zkompetentněním

(Převzato z Parma 2006, s. 41)

Kontrola sama může mít čtyři základní podoby, které se liší mírou, jakou přejímáme za klienta jeho zodpovědnost: **péče, dozírání, přesvědčování a vyjednávání.**



(Převzato z Parma 2006, s. 46)

3.1.4. Shrnutí

Parma bezesporu přináší do tématu koučování mnoho zajímavých impulzů. Rozvoj v systemickém myšlení a přístupu je jistě obohacením pro každého, kdo se snaží hlouběji uvažovat o fungování světa, lidí, svém působení a svém vlastním myšlení. Systemické myšlení a přístup proniká do mnoha oblastí a je velmi inspirativní. Domnívám se, že Parma přenáší velmi efektivní, nicméně již hotový, model systemické práce s klientem do koučování jakožto služby nabízené jednotlivcům či firmám a upravuje jej podle podmínek koučování. Můžeme předpokládat, že při práci může být tato metoda užitečná, nedomnívám se, že však zcela definuje podstatu koučování. Předpokládám také, že si kniha neklade za cíl čtenáře

dokonale seznámit se systemickým koučováním. Předkládaný model práce s problémem, kontextem a rámcem je zajímavý, vnímám to však jako ochutnávku a pro praxi by bylo zapotřebí větší propracovanosti. Parma se snaží problematiku vyličít velmi barvitě, což však místy vede k neodbornosti textu, nepřesnostem v terminologii a zjednodušování. Knihu vnímám jako spíše odkazem na výcviky Parmou pořádané. Pro zájemce ze strany školních psychologů a nejen pro ně by bylo jistě zapotřebí výcviku samotného.

3.2. Narativní přístup

Narativní přístup či terapie (narativní - vyprávěcí) je původně spojena se jmény Whitea a Epstona (Gelard 2008, s. 49). Nicméně od konce 80. let se pod pojem narativní terapie řadí různorodé práce, které vnášejí do terapeutického procesu stejnou metaforu, kterou je klientovo vyprávění jeho životního příběhu a jeho následné převyprávění. Využívání narativní metafory se pojí tento směr sociálním konstruktivismem (spojovaný s Maturanou, Varelem aj.), kteří tvrdí, že naše vědění o světě a stejně tak i naše identita není objektivně dána, ale je neustále „dojednávána“ v sociálních interakcích, neboli má diskursivní povahu. Diskursivní pojetí identity se liší od identity, jak ji chápeme z hlediska vývojové psychologie (kde bývá vnímána jako poměrně stálá v čase). Jedná se o pojetí identity, jež se neustále tvoří v interakcích (je vyjednáváno či dojednáváno), má mnoho uvědomovaných stránek a je odrazem aktuálně prožívaného stavu. Podle konstruktionistů, vědění o světě i o nás samých vzniká a vznikalo mezi lidmi v tom, jak si jej sdělujeme. A chceme-li tedy měnit realitu, můžeme toho dosáhnout zpochybněním jejího stávajícího popisu a následnou jeho změnou. Sama „změna začíná tím, že reflektujeme, jaké diskurzy ovlivňují a spoluutvářejí naši subjektivitu, naše prožívání sama sebe“ (Gjuričová 2003, s. 34).

Metodou /nebo tedy metaforou/ narativní terapie je tzv. „příběhování“ (storying) (Gelard 2008, s. 83) neboli soustředění pozornosti na příběh klientova života a jeho problému. Klíčovým prvkem přístupu je externalizace, v níž jde o oddělení identity, života klienta od jeho problému (Gelard 2008, Gjuričová 2003) a snaha pomoci mu zkoumat či nahlédnout, jak vypadal jeho život, když problém ještě neexistoval, jak jej ovlivnil a ovlivňuje a jak by mohl vypadat jeho život, kdyby problém přestal existovat. Cílem takovýchto externalizačních rozhovorů je pomoci klientovi vystoupit ze stávajícího diskurzu, dekonstruovat stávající příběh a pomoci mu vytvořit nový (pozitivnější), který mu umožní realizovat žádané změny. „Tím, že začínáme vlastními slovy vyjadřovat jinou možnou podobu svého života, kterému

dáváme přednost, svým způsobem jej začínáme uskutečňovat, dáváme mu tuto narativní realitu.“ (Gjuričová 2003, s. 39). Z hlediska koučování, které si klade za cíl maximálně aktivizovat klienta, co nejméně jej ovlivňovat svými názory, je tato metoda velmi zajímavá. Sama terapie je založena na kooperativním, partnerském vztahu mezi klientem a terapeutem a na klientově aktivitě při volném vyprávění jeho životního příběhu. Terapeutem kladené otázky mají za cíl otvírat nové možnosti hledání klientovy perspektivy, dosud nevyslovené aspekty příběhu, hledání budoucího vývoje příběhu aj. Narativní terapie přichází s termínem „nevědoucí otázky“ (nenávodné otázky), které jsou opakem tzv. „rétorických otázek“, v nichž má klient uhádnout správnou odpověď.¹ Klíčovým pojmem je dekonstrukce (spojováno s Derridou) klientova příběhu, jejímž cílem je „zpochybnit (klientova) rigidní přesvědčení a individuální předsudky, které mu zužují životní možnosti a volby“ (Gjuričová 2003, s. 36).

3.2.1. Narativní koučování - Osoba či organizace jako dobrý příběh

Z hlediska aplikace narativního přístupu v oblasti koučování jsem se setkal jen se článkem popisujícím jeho praxi (Strnad, Hesoun 2005). Narativní směr v koučování přistupuje k lidem i celým firmám jako ke ztělesněným příběhům. Příběhem rozumíme to, co si vyprávíme, čím žijeme a je tím, co nás ovlivňuje v celé šíři našeho pracovního působení. „Dobrý příběh – dobrý osobní a firemní příběh – tím jak je neustále vyprávěn a převypravován, umožňuje nahlédnout a analyzovat způsob, jakým jedinec a firma zpracovávají své zkušenosti se sebou a s firmou, jak tyto zkušenosti permanentně opatřují významy a jakou hodnotu jim přisuzují.“ (Strnad, Hesoun 2005). Jak již bylo řečeno, příběhy pracují s klíčovými tématy firmy: určují, o čem se může a musí mluvit; o čem se mluvit nesmí; o čem a jak se smíme či musíme přemýšlet a jak je o tom smýšlet zakázáno. Příběhy jsou z hlediska významů, zásadním fenoménem, který formuje a dotváří podnikovou kulturu. Z hlediska odlišení poradenství a koučování definují Strnad a Hesoun narativní poradenský proces, jako proces, který vyžaduje nastavení a rozfázování komplexního projektu změn a narativní koučování jako projekt změn jednotlivých osob.

K žádosti o profesionální pomoc dochází většinou ve chvíli, kdy se dominantním tématem stává téma „Problému“, které potlačuje jiné, možné linie vyprávění, které tak ustupují do pozadí. To mívá za následek vznik dalších jevů, jako například nespokojenost lidí, výrazně rozdílné postoje k tomu, co je důležité aj. Lidé (v moci Problému) tak začnou

¹ Poznámka: V oblasti kladení takovýchto otázek nacházíme spojitost i s jinými autory, kteří se koučování věnují, aniž se kloní k narativnímu směru (Strnad, Hesoun 2005).

vyprávět příběhy naplněné připisováním viny (sobě, ostatním nebo nepříznivým okolnostem).¹

3.2.2. Postup narativního koučování

1. Narativní diagnostika (dekonstrukce)

Narativní diagnostika rozkrývá síť konkrétních procesů (jazykových her), které konstruují, udržují a obnovují klíčové významy a hodnoty, nezbytné pro každodenní život. Umožňuje odkrýt osobní ideologii a znovu prověřit její vztah k původním zkušenostem, vizím a cílům. Odhaluje procesy a události, jimiž se realita dostala do jazyka jedince a došlo k vytvoření jeho dominantního příběhu v jeho pozitivním i negativním významu. Tyto dvě hybné síly, které stojí na pozadí osobnostních i organizačních procesů, odkrývá dekonstrukce a poukazuje tak na narušený vztah lidí k vlastnímu prožívání a vlastním zkušenostem. Tím je otevřena možnost uvidět před sebou dominantní osobnostní, týmové či firemní vědění jako jedno z možných, nikoli jako jediné.

Dominantní příběhy v organizaci vytvářejí tzv. virtuální mapu dle hybných témat, která mohou jít napříč všemi nebo jen určitými odděleními. Objevují se tak území, která jsou charakterizována naprosto rozdílnými hodnotami a tato mapou tak i charakterizuje individuálních rozhodnutí, přiznání preferencí, přihlášení se k zodpovědnosti. Je to vlastně jakási zpráva o loajalitě, ve vyhocené podobě o podřízení se příběhu.

Po identifikaci klíčových problémových témat² se, dle narativní metodiky, dále zkoumá jejich vývoj a jejich historie s cílem poznat konkrétní situace, události a procesy, z nichž se témata zrodila a co nejvíce osobních kontextů a souvislostí s okolím. V týmu předem, při individuální práci posléze, jsou popsány žádoucí stavy a cíle, s nimiž je pak význam a dopad klíčových problémů porovnán.

¹ Poznámka: V týmech či organizacích je pak připojování se k tématům společného závazku dalekosáhle narušeno. Kolektivní témata „degenerují“ na témata o vině jednotlivých pracovníků. V důsledku toho se ze společenství stává hejno rozhádaných osob.

² Poznámka: narativní koučování chápe slovo „problém“ v běžném významu - narozdíl od systemického přístupu.

2. Otřesení vědění

Jestliže je odhalena podstata témat a jejich vztah k žádoucímu stavu, rysují se již také omezením, které z nich pramení. Na základě toho může dojít u jedince k „otřesení“ a přesnějšímu uvědomění si důsledků svého problému.¹

3. Rozhodování o změně (Externalizace)

V centru externalizační práce je otázka „Co s vámi Problém dělá?“. Zásadním vyjádřením v průběhu narativního koučování je výrok a zážitek koučovaných vztahující se k problémovému tématu: „To nejsem já!“, či „To k nám nepatří!“. Při externalizaci se dále objevují momenty, kterými se Problém vkrádá do života jedince, týmu či organizace a jejich myšlení. Hledají se i výjimky, kde Problém nefunguje, a tyto momenty jsou označeny zárodky možných řešení.

Rozhodování o změně je fáze, kterou (dle Strnada a Hesouna) procházíme snadněji než fázi předchozí, protože máme možnost opustit konfliktní situace a oprostit se od vzájemného připisování viny. Osoba, organizace či skupina tak může hledat nová témata a svou novou identitu. Nové spektrum viděných možností je podnětem k novým klíčovým rozhodnutím a k určení nových pravidel. „Pro dobré uchopení problému a práci s ním je dobré, aby klient či klienti došli k poměrně podrobnému popisu rozšiřování působnosti problému a například nalezení vhodné metafory k jeho popisu pro nahlížení na problém z vnějšku a na jeho cizorodé (ne vlastní) působení.“ (Strnad, Hesoun 2005).

¹ Poznámka: „Při práci s dvojicí, týmem či organizací, která má nevyřešené problémy je taková analýza zároveň diagnostikou, jíž jsou všichni aktivními účastníky, a současně citelnou intervencí. Demaskování jazyka osobních či týmových ideologií narušuje stereotypní způsoby myšlení a otřásá dosavadními systémy přesvědčení. Tím ohrožuje zaběhlý způsob zpracovávání zkušenosti. Taková situace je více než konfliktní, ohrožení je daleko hlubší – je krizí identity zúčastněných jedinců i celé organizace. Precizní nastavení poradenského projektu, dobře vyjednaný kontrakt a z něho plynoucí dobře nastavené kompetence a odpovědnost za transformační proces jsou nezbytnými podmínkami pro to, aby se celý proces nezastavil. Zřetelné, vyjednané a transparentní hranice koučování jsou klíčové pro průběžné ošetřování dostatečného bezpečí pro všechny zúčastněné. Rizika krize vědění musejí být průběžně vyvažována bezpečím spolupráce a trvajících zárukami od odpovědných osob.“ (Strnad, Hesoun 2005).

4. Implementace změn – řešení

V této závěrečné fázi je role kouče postupně oslabována podporou nových kompetencí koučovaného/koučovaných. Na řadě je definování cílů a úkolů a definování plánu změny. Ve skupině jsou definovány také nové odpovědnosti ve směru úkolů k implementaci změn a také, aby úkoly a cíle byli formulovány pomocí metody SMART (Sitárová 2007).

Výstupy koučování

Narativní přístup ukazuje možnosti, jak poradensky pracovat s osobou či skupinou a s jejím transformačním potenciálem:

Výstupy koučování:

- Neutralizace původních „černobílých“ postojů a jejich odpoutání od osob.
- Ustanovení rámcových podmínek pro nový styl komunikace a novou spolupráci (ve skupině zejména vytvoření řídicí skupiny projektu změn).
- Posílení kompetencí a nalezení nového směru (ve skupině – vytvoření akční skupiny a získání širšího konsenzu pro podporu její práce).

(volně Strnad, Hesoun 2005).

3.2.3. Shrnutí

Narativní koučování či přístup vnímám jako velmi přínosný pro práci školního psychologa z hlediska práce s dítětem či třídou. Příběh je velmi blízký chápání dítěte a jeho struktura, dynamika i emocionalita je jasná a srozumitelná. Navíc je snadno komunikovatelný a obsahuje většinou hlavní proměnné, se kterými můžeme pracovat. Příběh se dá vyprávět v 1. i 2. formě, slouží dobře pro modelování či změnu perspektivy. Vzhledem k tomu, že jsem o aplikaci narativního přístupu v oblasti koučování našel jen referát, nezbyvá než se těšit na další texty jemu věnované.

3.3. Eklektický směr reprezentovaný Fischer-Epe

Sama Fischer-Epe se nehlásí k autorství jí prezentovaných technik a postupů. Postup, který volí je v poradenské praxi zřejmě nečastější, kdy poradce přizpůsobuje přístup charakteru problému nebo typu klienta a kombinuje postupy a metody jednotlivých směrů. Podle mého názoru se jedná o kombinaci rodgeriánského přístupu spolu s prvky kognitivně-behaviorální terapie. Fischer-Epe vychází z humanistické psychologie, systemického a na řešení orientovaného poradenství a konceptů tréninku z jejího studia sportu. V základu je pro ní důležitý oceňující a partnerský základní postoj. Tento postoj se projevuje v ochotě kouče se o klienta zajímat a také se ukázat sám jako osoba. Zde bychom mohli nalézt rozdíl oproti hlubinné psychoterapii, protože do procesu koučování samotní kouči více vstupují jako „celí lidé“, ne jenom jako distancovaní profesionálové. To klade na kouče nároky a udržení jemné, ale pevné hranice osobního sdílení a zachování profesionálního přístupu a odstupu.

3.3.1. Postup koučování podle Fischer-Epe

Proces koučování se dá podle Fischer-Epe rozčlenit na tři fáze:

1. *ujasnění zakázky v rámci přípravy*
2. *rozhovory s koučem*
3. *vyhodnocení procesu*

Ujasnění zakázky je důležitou fází, kde se mezi účastníky vyjasní, zda problém je řešitelný a zda je pro jeho řešení vhodná forma koučování.

Rozhovory s koučem se orientují na průběh ve čtyřech fázích:

1. je navázán kontakt a zjednává se orientace
2. rozpracovává se situace a cíle
3. vývoj řešení
4. přenesení (transfer) do praxe



(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 34)

Při *vyhodnocení procesu* se pak zkoumá nakolik se vytčených cílů skutečně podařilo dosáhnout a je oceněn osobní proces učení.

Aby mohl kouč cíleně poskytovat poradenství potřebuje řemeslo: tím Fischer-Epe rozumí objasňující modely, metody péče a techniky intervenování. Ty shrnuje do pomyslného „kufru s nástroji“, který rozděluje na *sedm oblastí kompetence kouče*:

1. naslouchat a zaujmout stanovisko
2. udržet si přehled
3. postupovat se zaměřením na řešení
4. ujasňovat role a úlohy
5. reflektovat komunikaci
6. vysvětlovat psychologický svět
7. koncentrovaně prohlubovat téma

(Fischer-Epe 2006, s. 27)

1. naslouchat a zaujmout stanovisko

Aktivně naslouchat:

1. rovina: oceňující zájem
2. rovina: obsahové porozumění
3. rovina: emocionální pochopení

Zaujmout stanovisko a poskytnout zpětnou vazbu.

2. udržet si přehled

Strukturování rozhovoru - rozhovory s koučem se odehrávají *ve čtyřech fázích*:



1. *navázání kontaktu a vytvoření orientace*
2. *rozpracování situace a cílů*
3. *rozvoj řešení*
4. *příprava přenesení do praxe*

(Fisher-Epe 2006, s. 34)

Strukturování obsahů

Pro dobré porozumění celé situaci doporučuje Fischer-Epe rozlišování mezi třemi perspektivami: *osoba, tým a podnik*. Ty pak rozvíjí o další čtyři pohledy: *odborná a tematická kompetence, organizace a řízení procesů, sociální a personální kompetence, strategická kompetence*. „Vzniká tak matrice, s jejíž pomocí se během přípravných rozhovorů dají vizualizovat témata a cíle, ale také fungující oblasti a zdroje. Práce s obrazy a vizualizace jsou často formou práce při koučování, které umožňují jasné uchopení, vyjádření a pojmenování problémů, ale také umožňují distancování, protože můžeme na věci nahlížet s odstupem a tak si uchováme přehled. Často se při řešení problému dají využít existující schopnosti z jiných polí“ (Fisher-Epe 2006, s. 36)., které rozdělují takto:

	osoba	tým	podnik
odborná a tematická kompetence			
organizace a řízení procesů			
sociální a personální kompetence			
strategická kompetence			

(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 37)

3. postupovat se zaměřením na řešení

Konstruktivně se ptát - Pro rozhovory v koučování uvádí Fischer-Epe tři formy tázání: *cirkulární otázky*, *otázky s hypotetickým řešením* a *otázky po žádoucích alternativách*.

Cirkulární otázky - Tázaný je vybízen, aby o sobě mluvil z perspektivy druhého. Zaujmutí různých perspektiv umožňuje klientovi reflektovat věc z pohledu druhých a nám umožňuje vidět problém z perspektivy vztahů a klientova vnímání.

Otázky s hypotetickým řešením - Pomocí otázek dovolíme klientovi nahlížet na situaci z pohledu hypotetických pozitivních cílových okolností – jako by byl problém vyřešen. Na základě hypoteticky konstruovaného stavu pak necháme klienta určit, jak by mohly vypadat konkrétní kroky k řešení. Extrémní variantou této metody je nastavení široké změny perspektivy:

Podíváte-li se na problém s odstupem 10 let, ze šťastné budoucnosti, jak jste problém řešil?

Podíváte-li se na problém s odstupem 10 let, ze šťastné budoucnosti, stal se ten problém pro Vás nějak užitečný?

Otázky po žádoucích alternativách - Tyto otázky umožňují posun ve chvílích, kdy proces uvízne na mrtvém bodě. Jejich cílem je vybudit aktivitu klienta a vést ho do akce v myšlení či řešení problému. Nabízením alternativ umožňujeme klientovi zjistit k čemu by vedlo vyřešení problému nebo jej to nutí vymyslet svou vlastní variantu.

Formulování cílů

Má-li se podařit, aby klient dosáhl svých cílů, musí na něj cíl v koučování působit přiměřenou silou. Měl by splňovat tato kritéria: být *pozitivní*, *atraktivně-motivující*, *konkrétně měřitelný* a *ekologický*. Je pravděpodobné, že *pozitivní cíle* díky možnostem konkrétní vizualizace a jasnému uchopení lépe působí. Při hledání motivačních struktur Fischer-Epe (2006) uvádí, že klienti často objevují, že jim vlastně jde o nadřazený cíl, který si do té doby neuvědomovali a ten je pro ně skutečně *atraktivně-motivující*, *konkrétně měřitelný*. Zkoumání, zda je cíl *ekologicky* smysluplný a oprávněný, se pak zabývá účinky a nechtěnými vedlejšími účinky, které mohou být s dosažením tohoto cíle spojeny.

4. Vyjasnění rolí a úkolů

Mnohé, v koučování projednávané konflikty, vznikají z toho, že klienti přesně nevědí, co se od nich očekává, a také nemají jasnou představu o svých úkolech nebo své roli. Podle Fischer-Epe (2006) by měli být klienti schopni analyzovat konflikty z perspektivy různých, zaujímaných rolí. Jestliže můžeme chování protivníků v konfliktu vysvětlit na základě požadavků kladených na jejich role, mohou brát střet méně osobně a potom lépe nacházet smysluplná řešení. Pro rozvíjení emoční inteligence v koučování je velmi vhodná právě výměna rolí.

5. Reflektování komunikace

Fischer-Epe (2006) v koučování využívá čtyřstranný model:

- obsah sdělení
- zpráva o sobě (ukazuje něco ze sebe)
- odkaz na vztah (co to znamená pro vztah, co si o partnerovi myslí)
- výzva (co by měl příjemce dělat)

tento model se využívá ve třech souvislostech:

- k analýze problematických sekvencí v komunikaci
- k přípravě rozhovorů
- k analýze vlastního komunikačního chování



(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 75)

Analýza vlastního komunikačního chování - Rozlišování čtyř hlavních požadavků

Ze čtverce sdělení vyplývají *čtyři hlavní požadavky* na jejich komunikační chování:

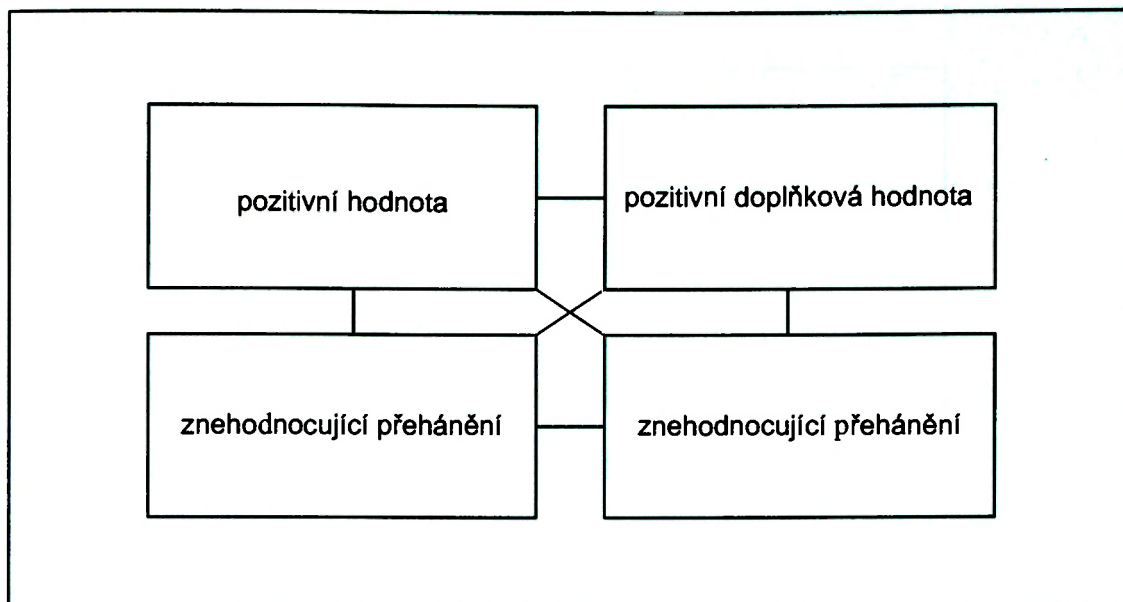
- srozumitelnost – vyjadřovat se věcně přesně a srozumitelně
- osobní transparence – jako osoba se projevovat dostatečně věrohodně a transparentně
- oceňující utváření vztahu – chovat se vůči druhým lidem konstruktivně a oceňovat je (také v případě konfliktu)
- orientace na cíl a řešení – jasně a zřetelně zprostředkovat, které cíle sami sledují a jaká očekávání (spjatá s rolemi) mají vůči druhým



(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 79)

Jak dialekticky sledovat chování

Podle Fischer-Epe (2006) všechny vlastnosti, hodnoty a každá silná stránka v chování vyvíjí pozitivní vliv jen tehdy, pokud je vyvažovaná protipólem. Tento model se dá znázornit ve formě hodnotového a vývojového čtverce (Schulz von Thun in Fisher-Epe 2006, s. 81n). Při práci s klienty se tento model používá k tomu, aby byli schopni své vlastnosti pochopit v širším významu a neuchylovali se k extrémním řešením a pohledům na sebe a své okolí.



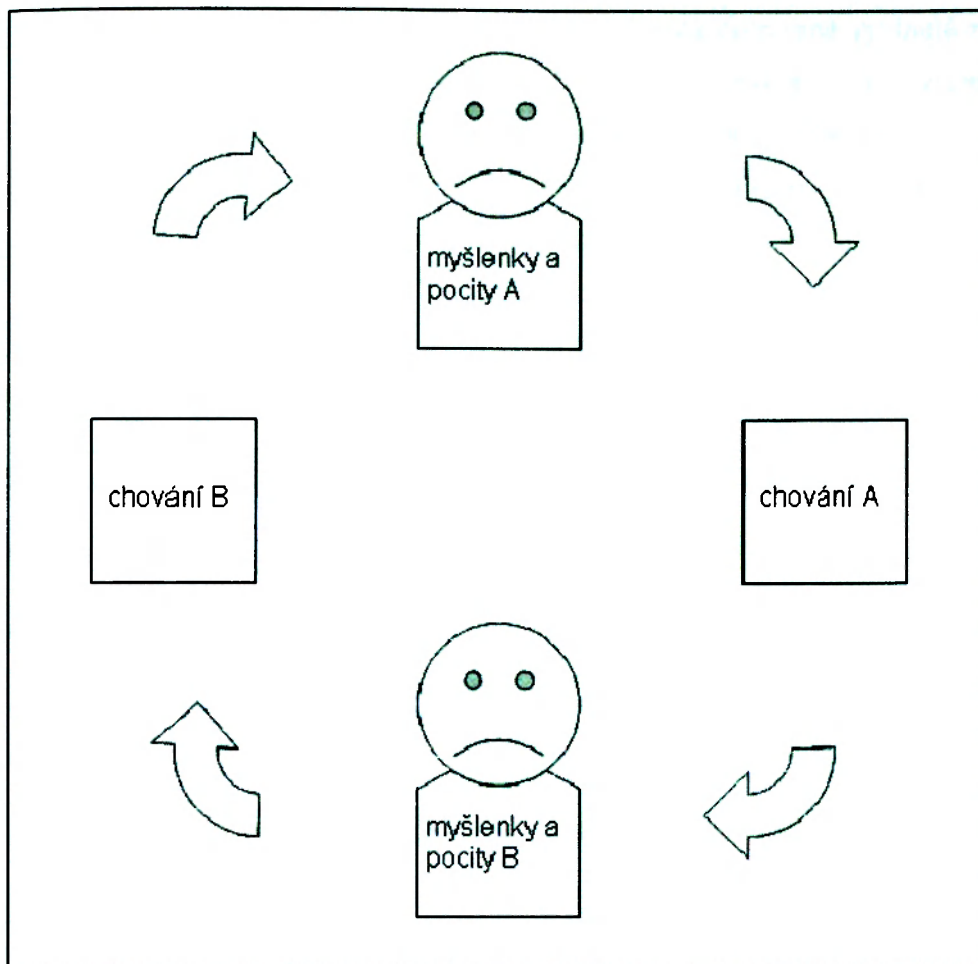
(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 80)

Rozeznání a uvolnění začarovaného kruhu

K porozumění komunikačnímu cyklu používá Fischer-Epe (2006) systemický model komunikace, kde ukazuje vzájemnou provázanost myšlení a chování obou stran. Na tomto modelu je možné znázornit klientům, jak probíhá a utváří se „začarovaný kruh“ konfliktu. Jestliže klienti situaci porozumí, používá Fischer-Epe vysvětlení, jak z něj vystoupit podle mota: *Love it , change it or leave it.....*

Člověk tedy může:

- změnit vnitřní postoj a hodnocení
- změnit vlastní chování nebo situaci
- úplně opustit herní pole



(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 87)

6. vysvětlovat psychologický svět

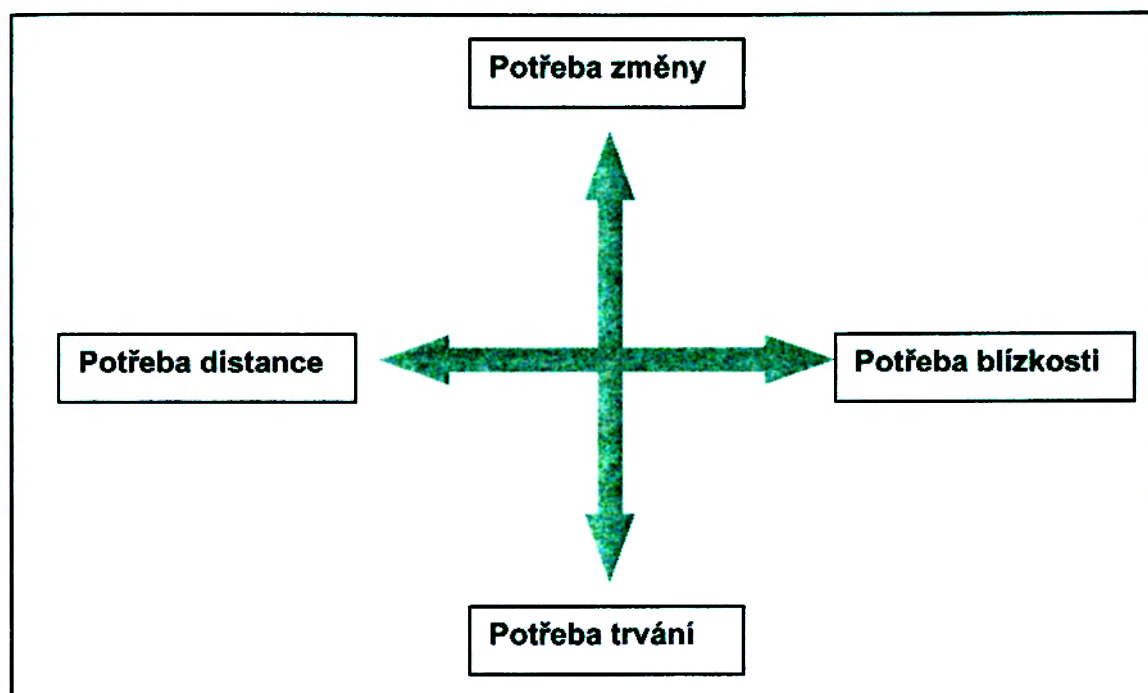
Zodpovídání otázek týkajících se osobnosti a učení a zacházení s krizemi

Jak už jsem zmínil, koučování není výhradně určeno psychologům, pracuje však s pojmy a technikami z psychologie. Zřejmě proto se Fischer-Epe obrací k širší veřejnosti a snaží se v této kapitole předat základní poznatky z oblasti kognitivně-behaviorální psychologie vztahující se k tomu, jak fungují procesy učení, jak pracovat s emocemi a jak zvládat u klienta okamžiky krize.

Poznávání hlavních motivů a způsobů chování

K poznávání hlavních motivů a způsobů chování Fischer-Epe používá model čtyř základních snah osobnosti, podle nějž má každý člověk čtyři raně vyvinuté základní snahy, které jsou individuálně různě rozložené: *potřebu blízkosti, distance, trvání a změny* (Riemann, a Thomann 1969/ Schulz von Thun, 1988, in Fisher-Epe 2006, s. 89nn.).

- *Potřeba blízkosti* (přátelské a otevřené chování a vzájemná podpora)
- *Potřeba distance* (vyžadování vymezení, nezávislosti a vlastního prostoru)
- *Potřeba trvání* (prožívání bezpečí a jistoty, pořádku a struktury)
- *Potřeba změny* (hledání nových úkolů a výzev, odpor k monotónnosti)



(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 112)

Na čtyři základní potřeby můžeme v koučování pohlížet také jako na zásadní požadavky a ptát se nakolik je kdo ochoten a schopen:

- navozovat vztah a utvářet vztah,
- udržovat distanci a jednat autonomně,
- postupovat strukturovaně a závazně,
- reagovat pružně a (duševně) pohyblivě,

„Model čtyř základních potřeb pomáhá pochopit odlišné chování a lépe se nastavit vůči potřebám druhých. ... pomáhají rychle a strukturovaně se vcítit a vmyslet do druhého.“ (Fischer-Epe 2006, s. 114). Cílem použití tohoto modelu je umožnit klientovi pochopení vnitřního světa druhého a jeho potřeb. Důležité je pro klienta uvědomění si práva druhého na vlastní, autonomní „nastavení“, prožívání a vnímání těchto potřeb. Možné je použití tohoto model při vyjasňování zdroje konfliktu na základě vyšších potřeb.

7. koncentrovaně prohlubovat téma

Vidět svět očima druhého

Možnost nahlížet na problém očima druhého umožňuje lepší náhled na situaci i vhled do ní a větší distanci (schopnost zaujmout odstup od vlastního postoje je však zároveň podmínkou této dovednosti). K tomu, aby se klient přenesl do situace druhého používá a nabízí Fischer- Epe výměnu rolí a techniky ztotožnění. Při výměně rolí se člověk ztotožní s druhou osobou a prožívá svět z její perspektivy.

V koučování lze výměnu rolí a techniku ztotožnění využít zvláště pro tři cíle:

- pro lepší chápání situace z různých perspektiv,
- pro vysvětlení očekávání, která se pojí s profesní rolí,
- pro přípravu náročných rozhovorů.

Dále uvádí: „Jestliže chceme klienta podpořit, aby zřetelně rozlišoval mezi různými perspektivami, můžeme pracovat rovněž s několika židlemi nebo místy v prostoru. Možnosti, které přináší výměna rolí, spočívají v tom, že si klient může rozšířit perspektivy a najít cestu k vyváženějšímu celkovému vidění.“ (Fischer-Epe 2005, s. 115)

Zacházení s ambivalencemi

Pro práci s ambivalencemi používá Fischer-Epe techniky gestalt terapie a psychodramatu – vnitřního týmu, kdy klient pojmenovává a popisuje svůj pohled na problém z hlediska různých rolí, které cítí a prožívá.

Náčrt budoucnosti

V koučování je jednou z nejpoužívanějších metod - náčrt budoucnosti. Klient si v ní vytváří svou perspektivu v horizontu několika let.

1. Tento náčrt budoucnosti se rozpracovává na
2. formulování konkrétních cílů, zúžení výběru na
3. rozhodnutí, které cíle chce skutečně sledovat až po
4. plánování realizace a konkrétních kroků.

Vize by měla splňovat pravidla SMART a k tomu by měla být prožitelná smysly.

Označení cílů se vžila zkratka SMART (v angličtině toto slovo znamená “chytrý, takový, který se dovede prosadit”), které označuje racionální kritéria cíle:

Specifický	-	konkrétní, jasný
Měřitelný	-	možná kontrola míry jeho plnění
Akceptovatelný	-	přijatelný
Reálný	-	realistický, dosažitelný - jinak bude frustrující
Termínovaný	-	splnitelný do určitého data

(Sitárová 2007)

Poučení z minulosti

Pro zpracování témat z minulosti používá Fischer-Epe tzv. *panoramatické techniky*, kde kouč vede klienta k uvědomování si svého osobního příběhu. Pomocí panoramatického modelu se dají rozpoznat vracející se struktury, což podporuje chápání vlastní identity a zhodnocuje svůj osobní příběh.¹ Technika panoramatu umožňuje fokusovaně hlubší zpracování určitého tématu a tím hlubší pochopení vlastní reality. Sama Fischer-Epe upozorňuje na to, že tato technika je v jistém smyslu hraniční a vyžaduje větší odbornost, větší časový rámec. Zejména však přináší i rizika toho, že z pohledu do minulosti a hlubší klientovi bilance mohou vyvstat hlubší problémy, které je velmi těžké zvládnout.

¹ Poznámka: Zde zřejmě Fischer-Epe čerpá z narativního přístupu.

3.3.2. Shrnutí

Fischer-Epe přináší zřejmě nejucelenější metodiku toho, jak pracovat s klientem v průběhu koučování. Domnívám se, že se nesnaží se přinést něco nového ani koučování nepojímá jako zvláštní metodu či techniku. Usuzuji, že koučování pojímá jako poradenský směr, ve kterém kombinuje prvky Rodgeriánského přístupu s prvky Kognitivně-behaviorální terapie, Gestalt terapie, Narativní terapie a Systemického přístupu. Jak jsem již zmínil, koučování bývá přístupno širší veřejnosti než jen psychologům a zájem o jeho techniky a postupy vzrůstá u mnoha jiných profesí. Proto se v této publikaci můžeme seznámit i s některými aspekty aplikované psychologie. Nedomnívám se však, že tyto součásti knihy vypovídají o podstatě toho, co koučování je.

3.4. Koučování jako trenérství dle Whitmora

Podobně jako Gallwey, jehož koncepcí se budu zabývat posléze, přichází Whitmore z oblasti sportu, coby úspěšný automobilový závodník. V jeho knize se objevuje pokus o ucelenou metodiku koučování. Nicméně ve své koncepci používá velmi zkrácené popisy složitých fenoménů, které pouze zmiňuje. Od Gallweyho se odlišuje svým více výkonově a prakticistně orientovaným pojetím a použité definice viz „Základním cílem každého koučování je posilovat sebedůvěru koučovaného.“ (Whitmore 2004, s. 20), „Podstatou koučování je docílit lepší vnímání reality a zvýšit odpovědnost.“ (Whitmore 2004, s. 43) působí spíše jako deklarace a nehledají hloubku, kterou se snaží, dle mého názoru, Gallwey zachytit. Sám Whitmore jistě nepředpokládal, že by se vzdělání kouče omezovalo na přečtení jedné knihy a tak zmiňuje řadu fenoménů, které se týkají koučování lidí, nijak obsáhle se jim však nevěnuje.¹

Základním tématem zůstává, jak využít koučování pro uvolňování lidského potenciálu a dosažení maximální individuální výkonnosti, přičemž Whitmore kombinuje různé techniky a metody převzaté převážně z psychoterapie a upravuje je pro výkonově orientované prostředí. Tak Whitmorova koncepce nachází své uplatnění v manažerských kruzích a u interních koučů jako snadno osvojitelná dovednost vedení rozhovoru, neboť je jednoduchá a

¹ Poznámka: bylo by jistě zavádějící, brát Whitmorovu knihu jako jednoducho kuchařku či návod, což se v praxi, dle mých zkušeností, však často děje.

snadno srozumitelná. Jejím hlavními zbraněmi jsou přenášení odpovědnosti na koučované, efektivní učení se a strukturování cílů a myšlení koučovaného pomocí modelu dotazování .

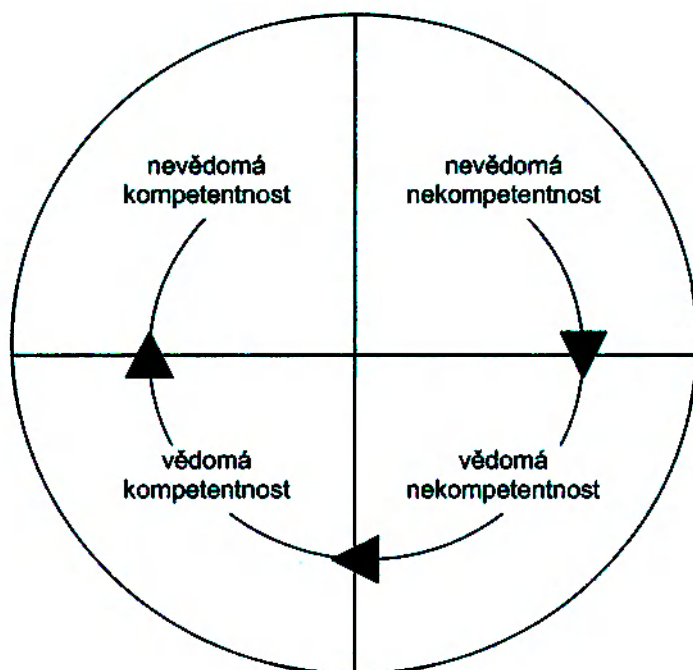
3.4.1. Postup koučování podle Whitmora – GROW

Při koučování Whitmore pracuje s cíli koučovaného (goals), jeho vnímáním reality (reality), možnostmi, které má (options) a jeho vlastní volbou/vůlí (will). Tyto části jsou uspořádány pod akronym modelu GROW (angl. grow=růst) - modelu osobnostního růstu. Při práci s cíli a plány usiluje o to maximálně konkretizovat (co - what, kdy - when, kdo - who to udělá - will). Pro získání takového plánu nepostupuje direktivním přístupem - dáváním instrukcí a příkazů, ale metodou, kterou si přivlastňuje koučování – kladením otázek specificky zaměřených na čtyři oblasti podle zmíněného modelu GROW:

- GOALS – Cíle (dlouhodobé, krátkodobé, pracovní, ideální, výkonnostní, konečné)
- REALITY – Realita tj. zjištění skutečného stavu věci
- OPTIONS – Možnosti hledání různých možných postupů a strategií
- WILL - Vůle něco udělat a jít do akce

(Whitmore 2004, s. 65)

Proces osvojování dovedností a poznatků dělí Whitmore do čtyř fází:



nevědomá nekompetentnost
= nízký výkon, žádné rozlišení
nebo pochopení

vědomá nekompetentnost =
nízký výkon, uvědomování si
nedostatků a slabých míst

vědomá kompetentnost =
zlepšený výkon, vědomé i když
poněkud nepřírozené úsilí

nevědomá kompetentnost =
přirozený, celistvý, automaticky
prováděný výkon

(Převzato z Whitmore 2004, s. 109)

Toto schéma vysvětluje posun z hlediska uvědomění si nedostatku, získání vědomostí až po osvojené dovednosti. Z hlediska trenéra, kouče či pedagoga je tento model velmi dobrý pro uvědomění si posunu toho, koho sledujeme a vhodné volby metody našeho působení od podávání zpětné vazby, podání instrukce až po podporu při osvojování si a zpevňování osvojeného.

3.4.2. Shrnutí

Whitmorův model koučování vychází z jeho sportovní a trenérské praxe a aplikuje jej v praxi manažerské. Pro tuto oblast je typická výrazná orientace na výkon, energie a motivace. Kouč zde působí v roli trenéra organizátora (Dovalil et al. 2008, s. 230), který pomáhá definovat cíle, organizuje tréninkové celky a sleduje postup a vyhodnocování. Dále se snaží vést koučovaného k hledání nových cest pro překonání stávajících bariér. Z mých zkušeností vyplývá, že v praxi je tento model funkční u motivovaných jedinců s velkým potenciálem, kteří mají méně zkušeností nebo jsou ve svém uvažování jednostranní či unáhlení. Kouč jim tak přináší strukturu do jejich uvažování a moderuje proces rozvoje či změny. Z mé praxe kouče i školního psychologa vyplývá, že v případě klientů méně motivovaných a méně výkonově orientovaných nepřináší tento model výrazné výsledky. Z vlastních zkušeností se také domnívám, že v současné době není tento model koučoványmi vnímán příliš pozitivně z hlediska pojmů, které používá a jeho slovníku. Otázkou je přiměřenost tohoto modelu našemu vnímání a naší mentalitě.

3.5. Originální koučování dle Gallweye - Inner Game

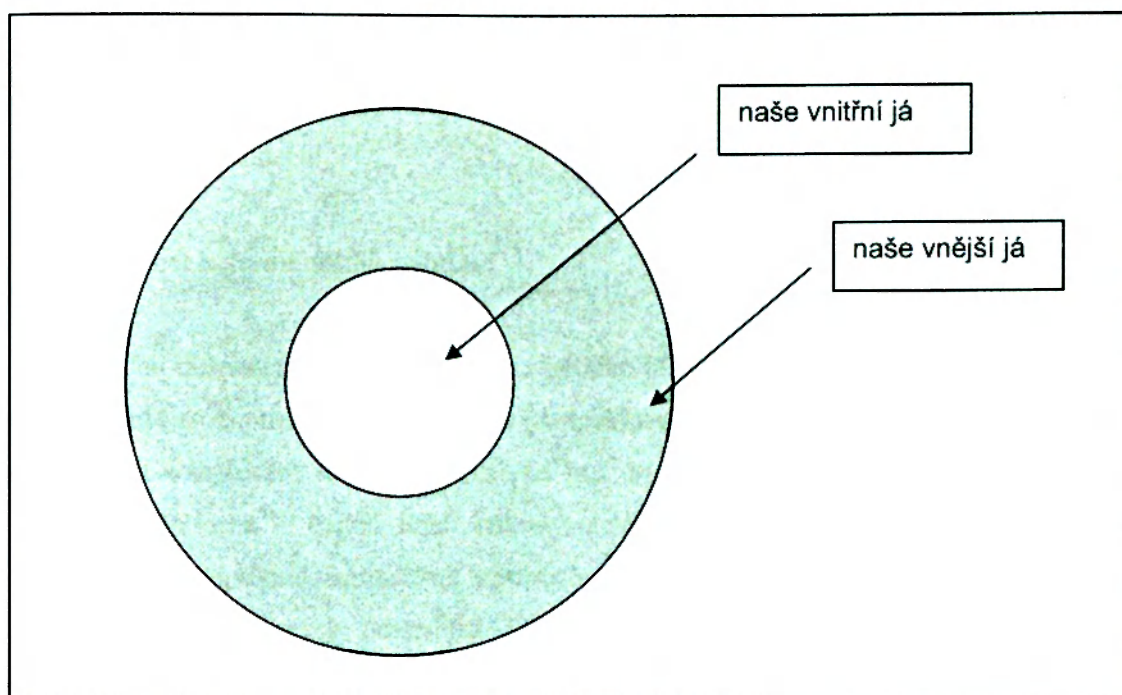
Gallwey vytvořil zcela nový model a koncepci trénování a koučování. Vychází ze svého pozorování žáků při učení se tenisové hře a při podávání výkonů, kde došel ke zjištění, že přímé posuzování výkonu žáka ze strany trenéra navozuje hodnotící prostředí, které u žáka vyvolává odpor, pochybnosti a obavy ze selhání. Vychází z předpokladu, že větší autonomie žáka zvyšuje snahu učit se a odpovědnost za to naučit se něco nového. Opouští tradiční modely učení, které se soustřeďují na chování žáka, na jeho reakci, aniž by se zabývaly, podle Gallweyho klíčovým pojmem a tím je vnímání. Respektive deformovaným vnímáním, které způsobuje a vytváří svým formativním a hodnotícím tlakem prostředí, v němž se učíme (proces učení s pomocí učitele/trenéra) a prostředí, v němž své výkony podáváme. Použiji jím často citovaný příklad z tenisu: takový míček se potom pro hráče stává hrozbou vlastního selhání a tento fakt nás vede ke „špatnému“ zahrání takového míče. Hovoříme o situaci, kdy hra (hrou můžeme nazývat téměř vše, ať už tenis nebo hru komunikační), která byla v dětství pro nás hlavním a přirozeným zdrojem radosti a učení se, opouští a opustila svůj původní význam a nejen, že není radostí, ale roztrhlo se i pouto mezi hrou a učením se. Taková hra implikuje pocity strachu a selhání, které nás vedou k rozumové regulaci hry – přemýšlíme o tom: jak to hrát, co bude dělat protistrana, jak jsme to měli hrát, trápíme se obavami - co, když selžeme....obviňujeme se za špatné zahrání. Z své vlastní zkušenosti Gallwey hovoří o tom, že nejlepší výkony podával právě tehdy, když se naopak nesnažil rozumově regulovat svou hru. Tyto všechny myšlenky daly dohromady předpoklad, že v hlavě žáka/sportovce/manažera se odehrává dialog, který vede sám se sebou. Tento dialog se odehrává mezi dvěma „Já“.

Vnější¹ Já – je to, které nám sděluje příkazy, snaží se kontrolovat „druhé já“ formuluje naše očekávání a obavy. „vnější já přijalo za vlastní nedůvěru implikovanou hodnotícím kontextem. Výsledkem byly pochyby o sobě samém a přehnaná kontrola, narušující přirozený proces učení.“ (Gallwey 2004, s. 24).

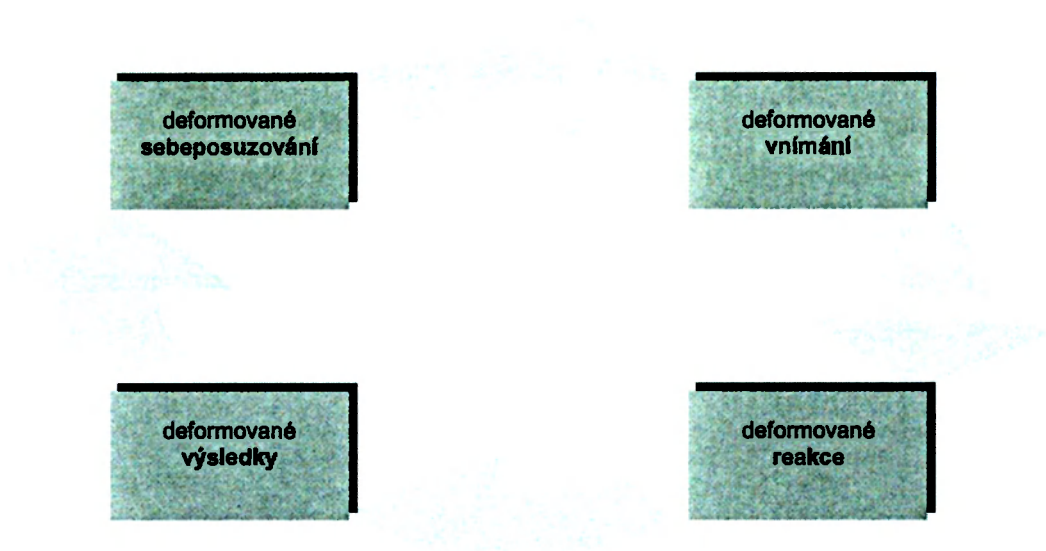
Vnitřní Já – představuje podle Gallweye člověka jako bytost, jeho vnitřní já a jeho potenciál, jakési přirozené, dětské já. (volně dle Gallwey 2004, s. 24).

¹ V překladu Gallweyho knihy je použita dvojice První a Druhé já, která se při mé práci s klienty ukázala jako nepřehledná. Zvolil jsem proto dvojici Vnitřní a Vnější já, které více odpovídá Gallweyho popisu a modelu fungování Inner a Outer Game, jakožto vnitřní a vnější hry. Dovoluji si ji, z důvodu jednotnosti terminologie, tedy použít i při prezentaci Gallweyho koncepce.

Model, který používám pro mapování hlasů Vnitřního a Vnějšího já



Jinými slovy: „nejlepší výkon podáváme, když vnější já mlčí a nevměšuje se vnitřnímu já do toho, co dělá.“ (Gallwey 2004, s. 13). Vstup vnějšího (hodnotícího) já tedy s sebou přináší hodnocení sama sebe a své hry – místo soustředění se na hru samu a dobré vnímání (pozorování míčků) aniž bychom je hodnotili. Jestliže je naše pozornost a schopnost vnímat takto narušena nezbyvá než „kazit“ a toto „kažení“ opět provokuje hlas vnějšího já k zesílenému tlaku na sebehodnocení a ocitáme se v začarovaném kruhu.



(Převzato z Gallwey 2004, s. 28)

3.5.1. Postup koučování podle Gallweye

Jak z kruhu ven? Předpoklady navrácení se zpět k „přirozené“ hře formuloval Gallwey v těchto třech principech:

1. Schopnost nehodnotícího vnímání

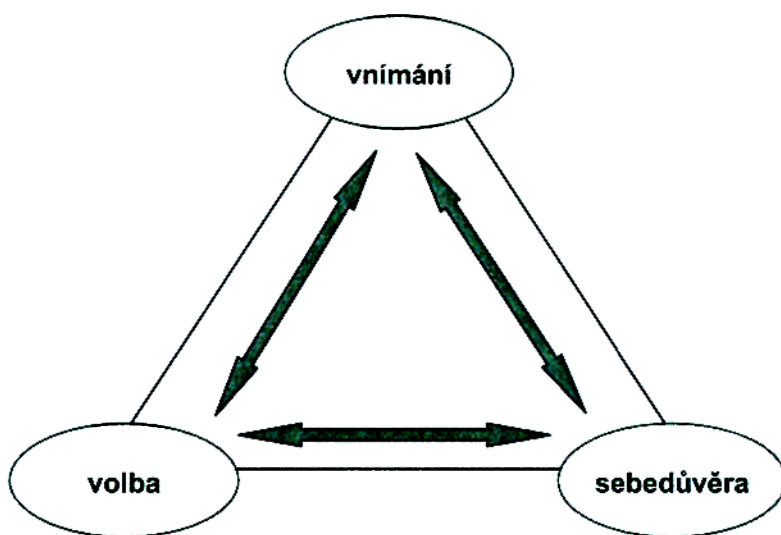
Toho dosáhneme oslabením vlivu vnějšího já. Jak toho docílit? Na příkladu tenisu je to jednoduše srozumitelné: Vyjdeme-li z předpokladu, že pozornost je jen jedna, bude našim cílem větší soustředění se na míč a ne na hru. Metoda, které k tomu Gallwey používá je v celku jednoduchá – nabízí hráči některý z detailů hry (sledování odskoku míče nebo v komunikaci například samostatné naslouchání partnerovi aj.), aniž by mu doporučoval změnu chování. Ze svých zkušeností dokládá, že hráč se nejen přestal soustředit na ony interference vnějšího já („co když“ atd.), ale jeho hra se lepším pozorováním a soustředěním začala spontánně měnit (volně dle Gallwey 2004, s. 27n).

2. Důvěra ve vnitřní já

Je podle Gallweye zřejmě nejtěžší částí, neboť, jak kouč, tak koučovaný musí uvěřit v „přirozený“, nenásilný proces učení. Pro kouče to znamená přestat reagovat na chyby studenta a nechat jej korigovat vlastní hru. V praxi to přináší to, že se žák učí vlastním tempem, dle Gallweye, mnohem efektivněji a lépe. Jestliže žák zjistí, že se zlepšuje aniž je instruován, roste jeho sebedůvěra. Může opustit obvyklý způsob učení se, tedy přizpůsobování se „správnému“ modelu a jeho napodobování. „Zjistí, že učit se metodou „zevnitř ven“ (místo „z vně dovnitř“) je příjemné a svým způsobem obdivuhodné.“ (Gallwey 2004, s. 28). Pro trenéra či kouče jde o to, že „začneme-li důvěřovat vnitřnímu já, na první pohled to vypadá, že vědomě rezignujeme na kontrolu toho, co se děje. Ve skutečnosti ale kontrolu získáváme, protože se zřekneme podřadných prostředků kontroly.“ (Gallwey 2004, s. 30).

3. Rozhodování přenechejte tomu, kdo ho bude realizovat

„Má-li princip vnímání reality nalézt uplatnění, musíme mít jasnou představu o požadovaném výsledku. Otázkou zůstává, kdo o něm rozhodne.“ (Gallwey 2004, s. 31). V běžném procesu učení bývá tím, kdo rozhoduje o cílech, učitel. Tento model narozdíl od předchozího nechává na žákovi, aby si sám stanovoval cíle. Úkolem kouče je pomoci je přesně definovat, hlídat jejich přiměřenost a jejich plnění, ale také „docílit, aby si student uvědomil důvod a motivy, které se nacházejí v pozadí cíle, jenž si stanovil.“ (Gallwey 2004, s. 32). „Zkušenosti s těmito třemi principy – vnímání reality, volba a (sebe)důvěra – ukazují, že jsou navzájem neoddělitelně propojeny.“ „Změny mohou být příjemné, mohou přinášet radost a potěšení. Nikdo nemusí při jejich realizaci mít pocit, že je manipulován nebo hodnocen.“ (Gallwey 2004, s. 33). Nezkreslené vnímání reality znamená vidět věci takové, jaké jsou. Volba znamená rozhodnout se směřovat k cíli, který jsem si zvolil. (Sebe) důvěra ve vlastní potenciál je základním předpokladem. (volně dle Gallwey 2004, s. 33).



(Převzato z Gallwey 2004, s. 68)

Jak je to tedy s naším výkonem?

Asi nikdo nemůže říci, že podává maximální výkon, který mu nabízí jeho potenciál. Onen potenciál je vždy umenšen o vnější vlivy, ale také o vlivy vnitřní – energii, kterou ztratíme vnitřním dialogem a chyby, které jsou způsobeny vlivem vnějšího já. Gallwey tedy výkon jednotlivce (a uvažuje i o výkonech týmu či organizace) vyjadřuje jednoduchým vzorcem.

$$\text{Výkon} = \text{potenciál} - \text{interference}$$

(Gallwey 2004, s. 35)

„Cílem Inner Game je omezit vše, co stojí v cestě poznání a projevení potenciálu člověka v jeho plném rozsahu. Cílem Outer Game je překonat vnější překážky bránící vnějším cílům.“ (Gallwey 2004, s. 35n). Jak říká Gallwey dále: „Koučování mi umožnilo uvědomit si, že rozdíl mezi vnitřním a vnějším já je pro pochopení interference (toho, jak působíme sami na sebe) klíčový. Vnitřní prostředí, v jehož rámci realizujeme výkon a učíme se, nejvíce odlišuje jednotlivé lidi, pokud jde o jejich schopnost použít a projevit svůj potenciál.“ (Gallwey 2004, s. 35).

Proč nepodáváme maximální výkon?

Gallwey rozhodně netvrdí, že působnost vnějšího já je zcela nežádoucí. Soustředí se však na chvíle, kdy se snažíme podat výkon a kde působení vnějšího já ruší naši pozornost a schopnost soustředit se „Stav mysli – vnitřní prostředí – je naopak funkcí schopnosti soustředit (se) a udržet pozornost.“ (Gallwey 2004, s. 61) a tedy snižuje výkonnost. „Při plném soustředění nezbývá prostor pro vnější já s jeho obavami a pochybnostmi.“ (Gallwey 2004, s. 63)

Co rádi pozorujeme?

U pozornosti musíme rozlišit, zda se jedná o pozornost vynucenou nebo spontánní. Jejich kvalita předpokládáme bude jiná. Pro pozornost spontánní (méně únavnou až zábavnou) je typické, že v pozadí zájmu je dobrovolné rozhodnutí. Proto Gallwey tvrdí, že: „Je to spíše funkce motivace, která se nachází v pozadí toho, co děláme.“ (Gallwey 2004, s.

65). Při spontánní pozornosti nejsme tolik rušeni vnějšími či vnitřními interferujícími vlivy, protože víme jasně, co chceme – sledujeme určitý cíl nebo nám je cílem pozornost činnosti prostě věnovat. V pozadí nesoustředěné pozornosti jsou tedy soupeřící agendy vnějšího (což jsou velmi komplikované agendy) a vnitřního já (což jsou to velmi jednoduché agendy). Soupeření těchto agend je možné sledovat i v týmové práci, jak dále Gallwey dokládá. (Gallwey 2004, s. 68 -70)

Jak soupeřit s hlasem vnějšího já a vnitřního já.

Jestliže jsme schopni hlasy vnějšího a vnitřního já rozlišovat už jsme na dobré cestě, protože si uvědomujeme, co na nás konkrétně působí. Podle Gallwey: „není důležitá filosofická dimenze odlišnosti obou já, ale schopnost si ji uvědomovat. ... Přestože ve skutečnosti jsou přítomna obě já bez ohledu na to, co děláme, smyslem Inner Game je naučit se nechat vnitřní já plně se projevit a omezit přitom na minimum zasahování vnějšího já.“ (Gallwey 2004, s. 145). Část toho jsme schopni zvládnout vědomým rozhodnutím, čemu budeme věnovat pozornost a tuto schopnost můžeme zpevňovat tréninkem. Druhou možností je použití techniky soustředění se na detail, které nám umožní převést svou pozornost od myšlení k lepšímu vnímání reality a dále „kvalitnější pozorování toho, co se děje v nejbližším okolí, umožnilo oslabit vnitřní interference.“ (Gallwey 2004, s. 58). „Soustředíte-li se na kteroukoli proměnou, pomůže vám to vnímat, aniž byste hodnotili, a tím potlačit interferenci. Obávat se, že jste zvolili skutečně tu pravou proměnnou, je zbytečné – fungovat budou všechny. ... Soustředit se znamená v plném rozsahu vnímat faktory, které jsou důležité¹, a věnovat jim pozornost. Protože víte, co odvádí vaši pozornost, lépe vnímáte své priority a lépe se soustředíte. V tom spočívá jádro praktické realizace metody Inner Game při libovolné činnosti. Protože soustředění se prohlubuje, interference se snižuje a výkon se nevyhnutelně zlepšuje.“ (Gallwey 2004, s. 79). Výběrem proměnné se také můžeme zabývat podrobněji. Ta proměnná, kterou bychom měli sledovat při intervenci pomocí metody Inner Game, by měla být pozorovatelná, alespoň odhadem měřitelná, významná z hlediska výsledku a nejlépe i zábavná a zajímavá. Takovou proměnnou můžeme nazývat kritickou proměnnou a lepší kontrola nad ní nám může velmi zefektivnit naše počínání.² Při hledání a následné kontrole kritické proměnné je nejjednodušší všimnout si toho, čeho jsme si všimli již dříve (například ztráty času, odbíhání od tématu, aj.).

¹ Poznámka: v tu danou chvíli

² Poznámka: slovo kontrola používám ve významu angl. to control tedy spíše sledovat než české kontrolovat a tedy zodpovídat za výsledek.

Jak dosahovat svých cílů?

Gallwey se snaží odpovědět i na to, proč nedosahujeme svých cílů. V pasáži věnované výkonnostním a studijním cílům (Gallwey 2004, s. 114n) se Gallweyova koncepce koučování rozchází s často tradovanou představou o koučování. Zatímco většina z ostatních koncepcí se ubírá cestou dosahování cílů, kde učení se (například pomocí koučování) je prostředkem k jejich efektivnějšímu dosažení, učení se je pro Gallweye centrálním pojmem jakožto změna v přístupu k realitě. Výkon a tedy výsledek je pro něj produktem lepšího procesu učení a tedy tří částí (vnímání reality, volby a sebedůvěry). Samozřejmě je pro ukotvení cílů důležité vyvarovat se uvedeným rizikům:

Cíle:

- a) jsou nekonkrétní,
- b) jsou negativně formulovány,
- c) nechápeme jejich širší souvislosti,
- d) jsou nám stanoveny,

právě tím, že:

- e) si nebo druhým klademe spíše výkonnostní než studijní cíle,
- f) máme coby (učitelé/koučové/manažeři) touhu po kontrole

a naše snaha a působení může být kontraproduktivní, protože umožňuje vstoupit do hry vnějšímu já tedy kontrolujícímu a očekávajícímu vnější výsledky. Gallweyovi jde v koučování spíše o výsledky a změny vnitřní. Studijní cíle vedou ke změně schopností zatímco dosažení výkonnostních cílů nemusí nutně být podmíněno změnou subjektu. Co se toho týká, je pro metodu Inner Game také zásadní jaké kritické proměnné zvolíme a jak k nim přistupujeme. Výkonnostní cíle jsou snadno měřitelné zatímco studijní jsou měřitelné v podstatě jen přes výkon. To, co tím trpí je radost z učení či práce, která, jak jsem uvedl v souvislosti s pozorností, nám zvyšuje samotný předpoklad výkonu – zvláště, když sami výkony bývají špatně či vůbec odměňovány a jejich sláva vymizí – zatímco hodnoty, které jsme získali z učení se, zůstávají.

K čemu tedy slouží koučování?

Na otázku, k čemu by nám to vše mělo sloužit, se snaží Gallwey odpovědět pomocí konceptu skrývajícího se pod pojmem mobilita. „Mobilita v mém pojetí neznamená směřování do určitého bodu, ale představuje schopnost pohybovat se libovolným směrem, pro který se rozhodneme, aniž by nás k tomu někdo (nebo něco) nutil. Mobilita je hledání stavu, v němž dokážeme svobodně reagovat na vlastní nejnítěrnější touhy.“ (Gallwey 2004, s. 135). „Z hlediska praktického použití metody Inner Game je koučování důležité zejména proto, že usnadňuje mobilitu. ... Pomáhat klientovi nalézt mobilitu, která mu umožní jednat tak, aby směřoval k cílům, o něž usiluje, neznamená řešit problém nebo poskytovat zpětnou vazbu. (Gallwey 2004, s. 203). Majitelem problému by měl být vždy koučovaný! Pojem koučování podle Gallweye je asi nejvíce naplněn v „naslouchání tomu, jak někdo uvažuje“ (Gallwey 2004, s. 207). Z toho důvodu není nutné, aby kouč problém znal či jej řešil – hledá cesty k řešení v kladení otázek na myšlení koučovaného.

Jak se dostat do myšlení a cítění druhého?

Základním nástrojem koučování je transpozice. Transpozice umožňuje kouči i koučovanému získat lepší představu o tom, co si druhý myslí, co cítí, co chce. Tyto otázky si nutně musí klást kouč při práci s klientem, aby respektoval jeho realitu a potřeby. Tyto otázky mohou pomáhat i klientovi porozumět lépe potřebám druhých a procesům v komunikaci.

Jak se všemu naučit?

Koučování s využitím metody Inner Game je založeno na eliminaci interferencí způsobovaných naším vnějším já, kde můžeme používat rozličné způsoby, jak klientovi napomoci. Čím více se kouči podaří neradit, nehodnotit, neřešit problém a nepomáhat, tím více si může klient uvědomovat svou vlastní mobilitu a své schopnosti. Aby mohl kouč tuto schopnost získat a osvojit si vhodný přístup, je zde jediná cesta a tou je projít tímto procesem sám a snažit se vyrovnat s vlastními bariérami. Jestliže nám samotným se to podaří, zakládá to naši důvěru v klienta, která může být větší než jak si důvěřuje sám. Nesklouznout však opět k mentorování a poučování je nesmírně těžké.

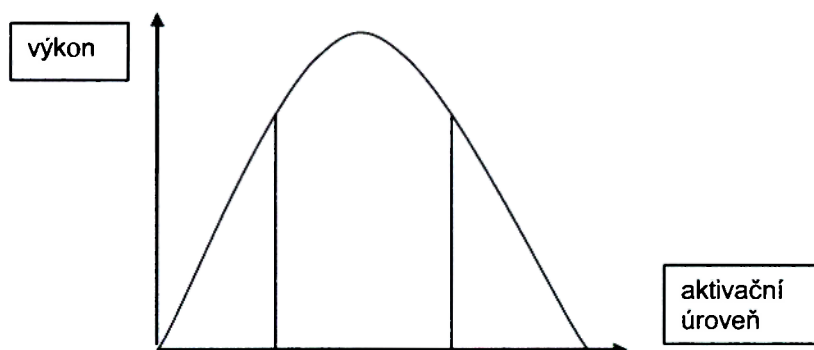
K Gallweyho pojmu výkon

„V nejširším smyslu výkon podle Cattella (1970) závisí na centrálních (mentálních) schopnostech, lokálních schopnostech (smyslových orgánů a motoriky), instrumentálních strukturách (získaných dovednostech) a neintelektuálních faktorech (motivaci, emocích, únavě). Tyto faktory nejsou stejnorodé - některé lze rozvíjet, jiné jsou relativně stálé, jiné charakterizuje značná dynamika“ (Dovalil et al. 2008, s. 40). Významným a sledovaným faktorem z hlediska výkonu ve sportu je tzv. aktivační úroveň, která vypovídá o aktuálním psychickém stavu člověka, především z hlediska kvalitativního, tj. z hlediska intenzity napětí, které člověk prožívá. Nejnižší míru dosahuje aktivační úroveň ve spánku - nejvyšší při emočním afektu, kdy je úroveň motivace nejvyšší, zároveň však klesá schopnost sebereflexe a koordinace. V praxi se někdy mluví o „paradoxu vůle“, kdy velká snaha, vysoké chtění je paradoxně spojeno s nižším výkonem. Můžeme se setkat i se zprimitivněním činností, kdy se používá dříve osvojených způsobů chování (regrese chování), jednoduchých taktických vzorců (Dovalil et al. 2008, s. 42n).

Pro optimální výkon je funkčně nejvhodnější střední úroveň aktivace mozku. Již v roce 1908 byl formulován tzv. **Yerkes - Dodsonův zákon**, který říká, že pro každý výkon existuje individuálně odlišná optimální úroveň aktivace. Úroveň aktivace převyšující optimum působí nepříznivě zejména pro činnost spojenou s komplexními (složitými) úkoly, obtížnými úkoly a s úkoly, na nichž je jedinec vysoce zaangažován (velmi mu na nich záleží).

(volně dle Zápisky učitelství viz literatura)

Pro znázornění můžeme použít převrácenou „U“ křivku



K Gallweyho pojmu interference

K tomuto pojmu je v literatuře obtížné něco relevantního nalézt. Uvádím tedy část Thorndikova textu, ve kterém se pojem interference vyskytuje ve spojitosti s učením a jeho zákony. **Zákon transferu, přenosu** - Transfer je působení naučeného obsahu učení na nový průběh učení. Mezi jinými rozlišuje transfer: **pozitivní a negativní (interference)**. Pozitivní transfer znamená ulehčení následujícího učení, negativní transfer – interference – znamená rušení, útlum naučeného, proaktivní, jestliže dříve naučené obsahy odporují novým /působení dopředu/, retroaktivní, jestliže nové obsahy učení odporují obsahům již známým /působení dozadu/ (Thorndike viz literatura).

Teorie interference

Interference se tedy projevuje tím, že podobné mentální obsahy uložené v paměti na sebe působí rušivě, což je příčinou potíží při jejich vybavování. Interference se vysvětluje působením tzv. proaktivního a retroaktivního útlumu. Proaktivní útlum je příčinou potíží při vybavování nových znalostí dřívější učení. Retroaktivní útlum vysvětluje narušení vybavování dříve osvojených informací nově osvojenými poznatky.

Vodítka a interference

Jedním z faktorů, které mohou výrazně rušit vybavování je interference. Je to jev, kdy se určité informace navzájem ruší. Budeme-li se držet teorie vodítek, pak interferenci vykazují tzv. přetížená vodítka. Čím více situací je spojeno s jedním vodítkem, tím více se interference uplatňuje. Vodítka spojují proces ukládání a vybavování. Jedinec si pomocí vytvoření reálných nebo umělých spojení mezi položkami ke zlepšení paměti. Tato spojení pomáhají paměti, neboť poskytují vodítko pro vybavování paměťových obsahů. Tato technika se nazývá také mnemotechnika. V případě proaktivního útlumu hovoříme o intreferujícím vodítku k „nesprávné“ informaci. Zapomínání nemusí být spojeno se ztrátou informace, ale může být pouze poruchou vybavení jakožto „nedostupné“ či „obsazené“ vodítko ke správné informaci (volně dle Paměť viz literatura).

Ke Gallweyho pojmu mobilita

Pojem mobilita je zřejmě spojen s oblastí sociologie a tzv. sociální mobilitou, tj. možností jednotlivců či celých skupin měnit svůj sociální status uvnitř daného sociálního systému. Mobilita v Gallweyově pojetí tedy označuje možnost či schopnost jedince měnit svůj status nebo jakožto možnost realizovat se v sociálním prostředí.

Sorokin rozlišuje:

1. horizontální mobilita - dochází k přesunům prostorovým či profesním, aniž se mění výše sociálního statusu migrantů
2. vertikální mobilita - vzestup či sestup v rámci stratifikačního prostoru dané společnosti; vysoká míra vertikální mobility = otevřená společnost, opakem je uzavřená společnost
 - a) intergenerační - poměruje se sociální postavení generace synů se sociálním postavením generace otců
 - b) intragenerační - změny v sociální pozici člověka během jeho dospělosti

(Petrusek 1997)

3.5.2. Shrnutí

Z mnou předložených koncepcí a pojetí koučování se mi Gallweyův model zdá být nejvíce originální a srozumitelně popisující přístup v koučování. Domnívám se, že převážně vychází z Kognitivně-behaviorální psychologie a teorie učení, které zajímavě rozvíjí. Je snadno srozumitelný a poskytuje tak možnost jednoduše vysvětlit klientovi model, ve kterém funguje a pomoci mu snadno pojmenovat okolnosti a prohloubit porozumění situaci, ve které se klient ocitá. Umožňuje tak „nastartovat“ proces sebereflexe či „sebeterapie“ klienta samotného, což se z hlediska aktivizace klienta a nedirektivního přístupu může ukázat jako velmi přínosné. Gallweyův systém práce se mi zdá být velmi inspirativní a proto jsem se rozhodl blíže se mu věnovat a vyzkoušet jej ve své praxi školního psychologa při práci s individuálními klienty (viz PRAKTICKÁ ČÁST).

3.6. Shrnutí jednotlivých směrů koučování

K jednotlivým autorům, z nichž jsem čerpal a kteří představují různé koncepce koučování, mohu říci to, že v případě:

1. **Systemického koučování** prezentovaného Parmou se, dle mého názoru, jedná

zřejmě přesun poznatků z oblasti systemických terapií do oblasti koučování.

Na základě internetového zdroje uvádím, že v současnosti jsou zmiňovány v systemické terapii tři hlavní směry.

Americká škola, tzv. SOLUTION FOCUSED BRIEF THERAPY – krátká terapie orientovaná na řešení, kterou založili Shazer a Berg. Ústřední myšlenkou Shazerovy krátké terapie je, že problémy jsou udržovány klientovými neúspěšnými pokusy o vyřešení. Proto terapeut společně s klientem snaží oddělit řešení od problému, zjišťuje, co se už povedlo, kdy není problém přítomen, jak to klient pozná, že nastalo zlepšení, apod. Terapeut se snaží zjistit, co klientovi funguje a přimět ho dělat to víc. Krátká terapie obohatila systemiku o speciální techniky dotazování, o škálování, o otázku na zázrak a otázku „co ještě?“.

Německá škola - hamburská, SYSTEMISCHE THERAPIE, v jejímž čele stojí Ludewig. Hamburská škola systemického přístupu vkládá jádro své práce do získávání zakázky. Podle jejich teorie prochází klient, než se dostane k terapeutovi, několika stadii: stadium obtíže, problému, žádosti, objednávky, zakázky.

Pro vytváření zakázky platí několik užitečných pravidel:

a/ Zjistit cíl, protože i v tomto případě platí staré pořekadlo „když nevíš kam pluješ, není ti žádný vítr dobrý“.

b/ Velký vzdálený cíl se skládá z malých bližších cílů, na které není tak těžké dosáhnout.

c/ Lépe je něčeho dosahovat, než se něčeho zbavovat.

Hamburská škola sází na to, že změny u klienta nastávají již při zjišťování zakázky. Terapeut svými dotazy na objasnění a užitečnost sezení, přinutí klienta zamyslet se nad úhlem svého pohledu na problém a definovat co vlastně chce, co je pro něj užitečné.

Novozélandská a australská škola, NARRATIVE THERAPY¹ – narativní terapie, jejímiž představiteli jsou White a Epston. Tento přístup nahlíží na klienta jako na autora svého životního příběhu. Terapeut pomáhá klientovi rozhlížet se po jeho příběhu, zkoumat čím je, kdo je, čím prošel, jak mu v tom je a jestli to tak musí být. Základní metodou narativní práce je dekonstrukce. Je to proces odhalování způsobu, jak jedinec zpracovává svou vlastní zkušenost, zotročuje ji svými preferencemi a zanedbává tak poznání jiné, které nemůže přes své preference vidět - a tím také docenit. Součástí dekonstrukce je externalizace, což je proces „oddělení“ a „zncitlivění“ problému od klienta. Proces začíná označením „Co to je?“, a následuje spolupráce s klientem nad otázkami „Co to dělá s jeho životem?“, „Čí to je?“, „Co vy máte ve svých rukou?“.

(Systemická terapie viz literatura)

2. **Narativní koučování** navazuje na narativní směry v psychologii, u nás uplatněné v rodinné terapii. (Gjuričová, Kubička 2003)
3. **Eklektický přístup** představuje Fischer-Epe kombinující různé techniky z různých směrů.
4. **Whitmoreův koncept** – přenesl do koučování poznatky z oblasti trenérství a doplnil je o další poznatky z psychologie. Jedná se poznatky z:
 - humanisticky orientované psychologie reprezentované Maslowem,
 - poradenské psychologie při práci s cíli,
 - Kognitivně-behaviorální psychologii v oblasti učení.
5. **Gallweyho koncept** - přišel podobně jako Whitmore s konceptem z oblasti trenérství a vytvořil na jeho základě originálnější metodiku vycházející hodně z oblasti Kognitivně-behaviorální terapie.

add 1 a 3) Dle mého úsudku se v případě těchto dvou koncepcí jedná o zjednodušené metodiky (kuchařky) pro práci koučů, což i sami autoři takto vymezují. Jestliže bych se rozhodl v praktické části využít některý z těchto směrů, asi oprávněně bych byl dotazován,

¹ Poznámka: z tohoto hlediska by se Narativní koučování řadilo pod systemický směr jakožto jeho varianta.

proč neuplatňuji například systemiku jako takovou a co zvláštního oproti systemické terapii přináší systemické koučování. Na tyto otázky jsem zatím nenašel adekvátní odpověď. Dle mého úsudku se jedná pouze o uplatnění systemické terapie v oblasti profesního rozvoje. Její účinnost a vhodnost nijak nezpochybňuji!

add 2) V případě narativního koučování si myslím, že se jedná o zajímavou, zatím však méně propracovanou koncepci. Která může být v oblasti koučování také využívána. Docházím však k podobným závěrům jako u přístupu systemického. I narativní přístup je velmi zajímavý a jistě i funkční. Otázkou je, zda se jedná o originální koncepci či spíše o aplikaci narativní terapie do oblasti osobního, týmového či firemního rozvoje.

add 4) Kniha Whitmora se, dle mých zkušeností, stala biblí lidí, kteří se snaží zapojit koučování do své manažerské práce. Řada našich autorů (Daňková 2008, Bartoníčková 2007) se na ni hojně odkazuje. V praxi by mohl být Whitmorův model vhodně využitelný pro klienty, kteří se snaží dosahovat vyšších studijních nebo pracovních cílů. Jeho přístup bych pojmenoval jako trenérský (Whitmorův vztah ke sportu by to potvrzoval). Konkrétně v případě krátkých intervencí zaměřených na strukturaci práce s cíli u více motivovaných jedinců či u „jednodušších“ situací, které řeší.

add 5) Poslední publikace Gallweye se, dle mých informací, v českém prostředí příliš neprosadila (možná díky svému názvu). Přináší však, dle mého názoru, nejzajímavější impuls pro oblast koučování z hlediska hledání jeho podstaty a přináší i zajímavé techniky. Pro mou práci a hledání možnosti využití koučování i ve školní poradenské praxi, byl Gallwey velmi inspirativní. Rozhodl jsem se tedy vyzkoušet v praktické části jeho originální model, který dle mého úsudku, vychází z kognitivně-behaviorální terapie, nicméně však přináší i nové postupy a techniky.

4. Vztah poradenství, terapie a koučování

Na základě získaných a mnou předložených informací o tématu koučování se nyní pokusím najít rozdíly a společné prvky v jeho pojetí a pojetí psychologického poradenství a psychoterapie.

4.1. Terapie versus poradenství

Služba terapeutická, poradenská, koučování a jejich ráz

Už rozdíl mezi poradenstvím a terapií je velmi obtížné definovat. Matějček (Matějček 1991, s. 20n) hovoří takto: „Psychologické poradenství není psychoterapií. Má však řadu rysů psychoterapie a dotýká se jí nebo se s ní překrývá v mnoha ohledech. Řídí se psychoterapeutickými zásadami – či, lépe řečeno, nemůže jednat proti nim. Psychoterapií se řeší spíše problémy trvalejšího rázu, poradenskou službou většinou ty, které právě vznikly nebo u nichž nastalo akutní stadium. ... Psychoterapie se týká především osobnosti člověka, poradenství více jeho situace – i když obojí se překrývá. Psychoterapie ve své indirektivní formě přece jen aktivněji zasahuje do života pacienta. Je procesem, který má pacienta změnit (třeba jen tím, že se změní jeho vnímání okolní zkušenosti). Poradenství, zvláště dětské, chce změnit především životní situaci pacienta, jeho životní postavení, a umožnit mu tím lepší další vývoj.“ Na tomto místě bych se vrátil k rozdělení koučování na transakční a transformační (Horská 2009, s. 19). Transakční koučování se orientuje převážně na proces změny (zvýšení výkonu) podle modelu: definování cíle => změna/akce (proces koučování) => změna výkonu/výsledek. Transformační koučování se zaměřuje na práci s osobností klienta a jeho vnímáním reality, zkušeností s cílem dosáhnout lepšího sebepojetí, kontaktu s realitou či odstranění bariér osobnostního růstu. A to podle modelu: zkušenost => změna vnímání, postoje => změna očekávání => změna jednání (akce) => změna dosahovaných výsledků. Koučování by se tedy podle výše uvedené Matějčkovy definice hlásilo k oběma pólům. Z hlediska procesu by bylo spíše dlouhodobou a intenzivní službou, orientující se na změnu situace i na změnu osobnosti koučovaného. Koučováním i psychoterapií bychom těžko nazvali, z hlediska účinků jedno setkání s klientem. Oproti tomu, i v případě pouze jedné návštěvy poradenského pracovníka se domnívám, že i toto setkání může mít svůj význam a přinést výsledky, tedy ve smyslu a účelu poradenské práce. Z pohledu školního psychologa

mohu říci, že klienti, kteří se na mě v průběhu let obraceli, tvoří velmi nesourodou skupinu z hlediska počtu návštěv i z hlediska přístupu, který jsem musel volit adekvátně jejich problému a jejich osobnosti. V první fázi se snažím postupovat spíše poradensky (s naslouchajícím, akceptujícím, rodgeriánským způsobem), v některých případech opravdu stačí jedno setkání pro vyřešení akutního problému. Jestliže klienta s jeho problémem nemohu delegovat na odborné pracoviště (ať už z jakéhokoli důvodu), při další práci s ním často využívám terapeutických postupů a pomoc přechází v krátkou, intenzivní terapii či v koučování. Citlivá volba či přechod ve stylu práce je myslím velmi důležitým prvkem v práci školního psychologa a z oblasti koučování, kde dochází k podobným přechodům, může školní psycholog načerpat zajímavé podněty.

Osoba terapeuta, poradce, kouče

Toto téma se mi zdá také významné, neboť už označením poskytované služby se bude pravděpodobně měnit přístup klienta k pomáhajícímu pracovníkovi. Bude-li ve společnosti klient hovořit o tom, že má svého psychoterapeuta či že navštěvuje poradenského pracovníka nebo že má svého kouče, jistě bude i okolím jinak tato situace vnímána. V osobě kouče se může spojit jak terapeut i poradce, nicméně klient k němu může přistupovat jinak vyhledal-li jej jakožto kouče. Domnívám se, že v tomto případě musí pomáhající pracovník citlivě rozlišovat typy klientů a služeb, které poskytuje. Pro školního psychologa, který bývá často první instancí, na kterou se dítě, rodič či učitel v případě obtíží obrací a který se setkává s velmi rozličnými typy potíží i klientů, je podle mě otázka, jak je vnímán klientem, velmi důležitá a zajímavá. Matějček (1991, s. 21) uvádí, že: „Psychoterapeut svou osobní přítomností, byť občasnou, se svým pacientům připomíná. Naproti tomu se poradenský pracovník se nepřipomíná. Jeho slovo, rada, vysvětlení nebo cokoli z repertoáru možností ... působí jaksí „odhmotněně“. Jeho osoba ustupuje do pozadí, nebo se dokonce z vědomí klientů vytratí, zvláště když se s jeho radami a pokyny ztotožní.“ V tomto bodě bych se vrátil ke Gallweyovým postřehům o trenérech a koučích (Gallwey 2004, s. 21nn). Gallwey hovoří o tom, že přímé posuzování výkonu žáka ze strany trenéra navozuje hodnotící prostředí, které u žáka vyvolává odpor, pochybnosti a obavy ze selhání a snižuje jeho autonomii, která je nezbytná pro chuť a snahu učit se a přijmout odpovědnost za to naučit se něco nového. Gallwey předpokládá, že se v hlavě žáka, sportovce, manažera, klienta odehrává dialog, který vede sám se sebou. V tomto dialogu „probíhající mezi dvěma „Já“ (viz kapitola o Inner Game), se hlas kouče, učitele, terapeuta či poradce stává příkazem, hrozbou vnějšího já, které

působí negativní tlak a ten ovlivňuje proces učení, motivaci, chuť, samostatnost, aktivitu i zodpovědnost klienta. Tím pádem nepřináší pozitivní změny, naopak je může blokovat. Hadj-Moussová k tomuto uvádí závěry amerických autorů o různých typech konzultačního postupu jak je shrnul Gladding (Hadj-Moussová et al. 1996, s. 278n). Tato typologie je samozřejmě zjednodušením, vystihuje však podstatné charakteristiky možného přístupu ke klientovi.

Poradce jako expert – konzultant řeší problém, na nějž je odborníkem. Případná zodpovědnost za neúspěch plně padá na jeho hlavu, klient se staví nebo je staven do pasivní role příjemce řešení, které neumí nebo nechce hledat. Školní psycholog či poradenský pracovník k tomuto modelu bývá někdy tlačěn.¹ V takovém případě, že i účinnou radu známe a může být lákavé se roli experta zaujmout, nese to s sebou jisté riziko. Tím je, že klient se zbavuje zodpovědnosti a přenáší ji na poradce, aby si ulehčil. Takový postup pak pravděpodobně nemusí být efektivní.

Model lékař-pacient – konzultant dává předepisující radu a přibývá aktivity ze strany klienta. Konzultant pro určenou diagnózu předepisuje intervenci a je na klientovi, zda se jí bude řídit. Tento model je vhodný v některých případech, kdy klient nemá sebedůvěru či důvěru ve vlastní schopnosti najít řešení problému a pro situace, kdy se klient v podstatě svého problému, jeho příčinně a možných způsobů řešení příliš neorientuje. Nicméně i v tom případě je na poradci, aby nepostupoval metodou „zázračného léku“ a klientovi souvislosti s jeho řešením vysvětlil a rozebral s ním plán aplikace intervence, její okolnosti a souvislosti (možná podobně jako to dělá dobrý farmaceut v lékárně). K tomuto tématu bych uvedl Matějčkovu definici poradenství: „Psychologické poradenství není zcela samostatný, svébytný útvar. Přijímá poznatky z nejrůznějších vědních oborů. Způsobem sobě vlastním je zpracovává a využívá jich záměrně, cílevědomě ke svým účelům“ (Matějček 1991, s.16). Pro psychologa (jistě i školního), který mnohdy řeší s klienty různé potíže (například zdravotní, nebo souvislosti psychických a zdravotních obtíží²), kdy konzultant může čerpat ze svých znalostí a zkušeností, může být tento postup vhodný (přístup klientů k psychologovi mnohdy připomíná vztah k lékaři).

Zprostředkující konzultace – konzultant je při tomto přístupu koordinátorem dalších možností či služeb nebo poradcem klientovi, který mu pomáhá se v situaci a možnosti různých řešení zorientovat. Předkládá mu alternativní plány a vede jej k volbě způsobu řešení a jeho realizaci. Tento postup je pro školního psychologa v některých případech velmi vhodný, protože by neměl poskytovat duplicitní služby, které poskytují jiní specialisté, a

¹ Poznámka: Ve shodě s Hadj-Moussovou konstatují, že v roli školního psychologa k tomu někdy dochází ze strany učitele: „Tak mi řekněte, co mám dělat?“.

² Poznámka: To osobně vnímám jako perspektivní směr v rámci celostního lékařství.

v maximu odpovídajících případů klienta nasměrovat dále. Adekvátní je tento postup i tehdy, kdy je školní psycholog koordinátorem pomoci klientovi, které je mu poskytována různými institucemi či dalšími spolupracovníky (speciální pedagog, výchovný poradce, aj.).

Konzultant orientovaný na proces – model spolupráce – konzultant je v tomto modelu klientovi pomocníkem či facilitátorem tvorby řešení. Klient si s touto podporou či pomocí sám definuje a hledá cestu k vyřešení vlastních problémů. Tento postup si žádá výraznou aktivitu a podíl klienta na poradenském procesu. Přináší tak výrazně vyšší zodpovědnost a motivaci klienta své obtíže řešit a tak i větší účinnost intervence. Tento model navíc poradci ihned poskytuje informaci o schopnostech klienta a jeho chuti věc řešit. Pro školního psychologa je tento způsob práce velmi vhodný při pomoci učitelům, řešitelským týmům nebo zralejším žákům. Významně by měl být používán při pomoci žákům s volbou povolání či další školy.

Poradenské a terapeutické strategie a intervence

Poradenské strategie a intervence, které jsou využívány v procesu pomáhání, mají kořeny v jednotlivých psychologických směrech a školách. Význam těchto teorií pro psychoterapii a poradenství spočívá v uceleném pohledu na lidskou osobnost, lidské chování, vývoj osobnosti, na psychopatologii a mechanismy změn. Vzhledem k tomu, že většina poradců prošla terapeutickými výcviky různých směrů dochází k tomu, že při práci s klienty se poradenské strategie a intervence prolínají s terapeutickými, tudíž poradenské strategie čerpají z terapeutických a ty jsou na druhou stranu obohacovány zkušenostmi z poradenské praxe. V praxi je obvyklé, že při pomoci klientům postupuje zřejmě většina poradců i terapeutů eklekticky.

4.2. Vztah poradenství a koučování

Jak je definováno poradenství

Jestliže se vyjdeme z definice koučování od Fischer-Epe (viz kapitola „Různá pojetí pojmu kouče“) „jako označení individuálního poradenství pro vedoucí pracovníky a pracovníky zodpovědné za projekty.“, měli bychom také definovat to, co pojem poradenství označuje a čím se koučování odlišuje nebo zda to není jen duplicitní, „módní“ pojem.

Gabura ve své knize *Poradenský proces* shrnuje názory různých odborníků. Poradenství může být definováno jako výměna informací mezi poradcem a klientem (Bommert – Plessen, 1978), jako fenomén lidské interakce (Schubenz 1968), zejména v americké literatuře se poradenství chápe jako proces učení (Dustin, George 1968), jiní autoři ho považují za vědecky fundované vysvětlení a ovlivňování lidského chování s cílem zlepšit svůj život, řešit svoje problémy a umět těžkostem preventivně předcházet (Gabura 1995, s. 45). Poradenství může být definováno jako „aplikovaná teoretická i praktická disciplína, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích a která se zabývá závažnými lidskými problémy. Jedná se o zaměřený řízený proces, ve kterém poradce doprovází duševně zdravé jedince při řešení aktuálního problému, hledání a dosahování osobních cílů či efektivnějšího využívání vlastních možností“. (Hadj-Mousová et al. 2004, s. 40). Matějček tamtéž citovaný „zdůrazňuje, že poradenská pomoc by měla jedinci usnadnit a lépe pochopit vlastní životní situaci a vlastní životní úkoly, které před ním stojí.“ (Matějček in Hadj-Mousová et al. 2004, s. 40).

Otázka klientely

„Otázkou je pomoc klientům a jejich psychické zdraví. Poradenství se nespecializuje na léčení duševních chorob, zabývá se však závažnými lidskými problémy. Klinický psycholog se soustřeďuje na snížení klientovi patologie a tím posiluje jeho psychické zdraví. Poradenský psycholog se snaží rozvíjet pozitivní prvky klientovi osobnosti a tím snižuje jeho patologii, případně jí pomáhá předcházet.“ (Drapela in Hrabal et al. 1985, s. 8). V určitých případech však zřejmě nejsme schopni vyznačit přesnou hranici, protože nejsou dvě jasné, oddělené skupiny lidí psychicky zdravých a nemocných. Asi nepřiléhavěji tuto skutečnost popisuje Drapela: „Vyznačíme-li naprosté duševní zdraví modrou barvou a totální psychopatologii žlutou barvou, je pravděpodobné, že barevné charakteristiky většiny lidí nabudou různých odstínů zeleně, některé blíže modrého, jiné blíže žlutého pólu.“ (Drapela in Hrabal et al. 1985, s. 8). Při rozdělení na základě tohoto hlediska by koučování se ještě více mělo přibližovat směrem k modré tedy psychickému zdraví klientů, kteří tuto službu vyhledávají a zakázky a témata v něm řešená by měly tomu odpovídat.

Otázka přístupu, metody a intervencí

Gabura rozděluje poradenské přístupy na:

- **Dynamický přístup** (práce s nevědomými obsahy a řešení neurotického konfliktu, vztah připomíná vztah mezi pacientem a lékařem)
- **Behaviorální přístup** (založený na principech učení a vztahu připomínající vztah učitel a žák)
- **Expirinciální přístup** (vycházející z humanistické psychologie a založený na hlubším sebeuvědomění a sebeaktualizaci – vztah spojení mezi terapeutem a klientem)
- **Eklektické poradenství** (jak sám Gabura tvrdí je tento směr v poradenské praxi zřejmě nečastější, kdy poradce přizpůsobuje přístup charakteru problému nebo typu klienta a kombinuje postupy a metody jednotlivých směrů)

(Gabura 1995, s. 25)

Za Hadj-Moussovou (Hadj- Moussová et al 2004, s. 7.) bych doplnil ještě:

- **Kognitivní orientace** (vycházející z kognitivní psychologie)

Z hlediska této charakteristiky by koučování bylo užším pojmem pro specifické poradenství a spadalo do expirinciálního přístupu zřejmě v kombinaci s kognitivním přístupem z hlediska rozvoje poznání u klienta.

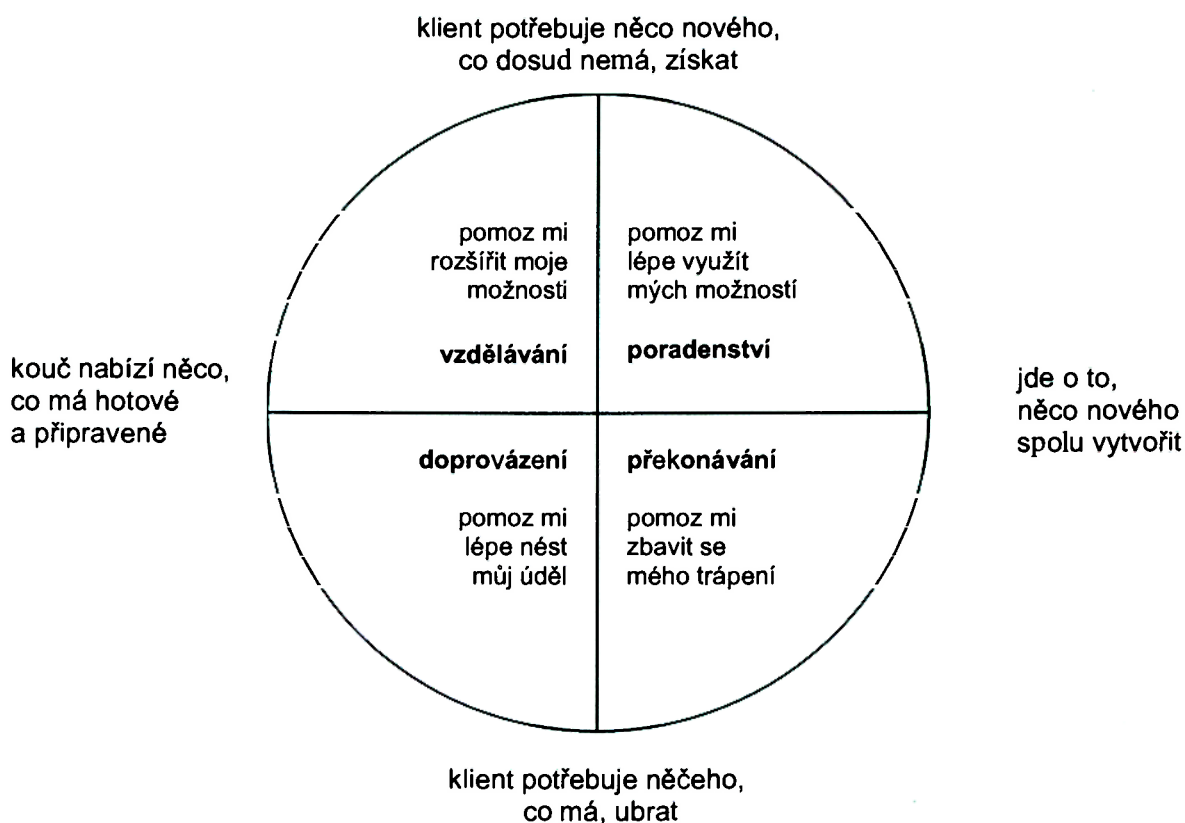
Podívejme se však dále na to, jak například rozlišuje metody práce jeden českých z autorů zabývajících se koučováním a to ve směru systemickém. Parma ve své knize rozlišuje čtyři základní způsoby pomáhání:

podle potřeby klienta na:

1. **klient potřebuje něco nového, co dosud nemá, získat**
2. **klient potřebuje něčeho, co má, ubrat**

a připravenosti kouče:

3. **kouč nabízí něco, co má hotové a připravené**
4. **jde o to, něco nového spolu vytvořit**



(Převzato z Parma 2006, s. 58)

1. Vzdelávání

Potřeba klienta je: ***Pomoz mi rozšířit moje možnosti.*** Kouč pomáhá předem připravenými metodami a různými technikami rozšiřuje klientovi vědomosti či dovednosti. Podmínkou je, aby kouč požadované dovednosti a znalosti sám měl a uměl je pedagogicky předat. Pokud tomu tak není, musí umět pomoci partnerovi změnit potřebu vzdělávání na potřebu poradenství například: pomoz mi přijít si na to, kde a jak si rozšířím své možnosti.

2. Poradenství

Potřeba klienta je: ***Pomoz mi lépe využít mých možností.*** Klient nechce nic předem připraveného, cítí, že má vše, co potřebuje, v sobě, jen toho sám neumí dostatečně využít. Za pomoci kouče si vytváří vlastní řešení. Kouč je sice spolutvůrce řešení klienta, jeho role je však důsledně omezena na provokování, podporování, přinášení nových pohledů, konstruktivní dotazování apod.

3. Doprovázení (podporování)

Potřeba klienta je: *Pomoz mi nést můj úděl*. Klienta tíží něco, co nelze změnit. Lze se s tím jen vyrovnat. Kouč připravenými postupy nabízí podporu, pomáhá klientovi aktivně se smířit s něčím neřešitelným. Mnohdy stačí být ve správný okamžik na správném místě podržet, posílit, věřit, že to zvládne.

4. Překonávání

Potřeba klienta je: *Pomoz mi překonat moje trápení*. Klient trpí něčím, o čem přinejmenším tuší, že to lze změnit. Kouč se tvořivě snaží pomoci klientovi, aby si svoje trable „rozpuštěl“. Klient jako by zamrzl v něčem, v čem mu není příjemně, bolí to apod., ale je v tom začarovaný, nemůže z toho vlastními silami ven. Kouč opět používá nástroje důvěry, podporování, posilování, rozšiřování možností, aby se partner ze sevření uvolnil.

(Parma 2006, s. 58 – 60)

Z hlediska tohoto dělení můžeme získat základní orientaci v přístupu kouče z hlediska „zakázky“, se kterou klient přichází. Parma zde dokonce pojem poradenství podřazuje pojmu koučování. Poradenství by tak bylo jednou z forem práce, kterou je možné využívat. Zřejmě podobně jako terapie, neboť jeho pojmy Doprovázení a Překonávání by jakožto metody byly terapii blízké.¹

Širokou plejádu metod a intervencí můžeme nalézt i ve výše citované knize Fischer-Epe (Fischer-Epe 2006) a podobně i v dalších knihách. Zřejmě tím, že knihy o koučování jsou určeny převážně širší veřejnosti schází v nich systematický a komplexní pohled na metody a intervence při práci s klientem využívané. Z toho důvodu nám lépe v tomto směru poslouží knihy zabývající se psychologickým poradenstvím.

Hadj-Moussová v kapitole Poradenské intervence charakterizuje jednotlivé směry v poradenství na základě intervencí, které používají. „Intervencí obecně míníme určitý zásah, aktivitu zacílenou na ovlivnění jistého jevu nebo situace. V poradenském procesu je intervencí jakýkoliv zákrok, který posune jak proces sám tak i situaci či stav klienta.“ (Hadj-

¹ Toto pojetí by, dle mých zkušeností, odpovídalo praxi. Pod hlavičkou „koučování“ se odehrává leccos, co klientovi vyhovuje nebo co potřebuje. Řada firem, které svým zaměstnancům koučování platí, by byla pravděpodobně velmi udivena, co se v průběhu koučování skutečně řeší. Tím to nechci nijak napadat, protože ze své praxe mohu potvrdit, že i práce na ryze osobních tématech často vede ke zvyšování pracovního výkonu, který bývá zakázkou či cílem koučování ze strany firmy.

Moussová et al. 2004, s. 7) Pokusím se nyní představit různé postupy a intervence používaných v poradenství, jak je vyjmenovávají jednotliví autoři.

Dělení intervencí podle Drapely (Drapela in Hrabal et al. 1985, s. 21) je následující:

- Akceptující – poskytuje klientovi bezvýhradnou akceptaci a podporu.
- Katalytická – intervence zaměřená na reinterpetaci klientova hodnocení jeho současné situace.
- Konfrontační – obrací se na klientovo myšlení, je zaměřena na změnu klientova pokřiveného vnímání reality.
- Preskriptivní – direktivní přístup, ve kterém poradce formuluje pro klienta řešení jeho situace.
- Teoretická – obsahuje poučení o přístupech a zásadách, které by mohly klientovi pomoci rozpoznat a řešit jeho vlastní problémy.

Ve shodě s Matějčkem dále uvádí Hady Moussová: „Jednotlivé techniky intervence lze rovněž dělit třídít podle míry direktivnosti. Čím méně direktivní je intervence, tím je sice postup obtížnější, ale je větší pravděpodobnost, že změny takto dosažené budou trvalé. Je třeba mít na mysli, že direktivní rozhodování za klienta zabraňuje skutečnému vývoji klienta i jeho situace, protože mu odnímá odpovědnost. Je třeba si to uvědomovat zvláště v případě, kdy je poradce zároveň učitelem nebo v jinak autoritativní pozici“ (Hady-Moussová et al. 2004, s. 13).

Kopřiva (Kopřiva 1997, s. 49) rozlišuje tyto typy intervencí:

- Instrukce - je nejdirektivnější typ intervence. Může jít o příkaz nebo jednoznačné doporučení (Udělej toto!).
- Komentář - je méně direktivní, vyjadřuje vlastní stanovisko poradce. Může klientovi pomoci vidět vlastní situaci z jiného hlediska a tím mu pomoci získat potřebný odstup.
- Kladení otázek - i tam však Kopřiva zmiňuje, že otázkou a doplním i její volbou a formou klienta ovlivňujeme.
- Rezonance - je vlastně shrnutím či parafrázováním toho, co klient říká..... účinek vyplývá z faktu, že (poradce) naslouchá a vnímá klienta a tím ho jeho výpověď přijímá.

Metody poradenské práce Gabura (Gabura 1995, s.50) rozděluje na:

1. Informace – podání informace klientovi
2. Distribuce – odeslání k jinému odborníkovi či specializované instituci
3. Klarifikace – racionálně orientované poradenství, objasnění rámce problému a jeho konsekvencí
4. Ventilace – uvolnění emocí a problému
5. Povzbuzení – podpora klienta
6. Interpretace – podání vysvětlení souvislostí a podstaty psychických procesů klienta (je typická pro dynamické směry)
7. Trénink – nacvičení konkrétních technik a jejich přenos do praxe (je typická pro behaviorální směry)
8. Relaxační techniky – autogenní trénink
9. Modelování situací – vytváření a rozbor hypotetických, konkrétních či očekávaných situací
10. Hraní rolí – či výměna rolí ze situací v životě
11. Konfrontace – výměna názorů mezi klientem a poradcem
12. Reflexe – odraz toho, co klient sdělil – jasnější formulování problému

Langmaierovo schéma uváděné Matějčkem (Matějček 1991, s. 44-47)

- Sugescie - poradce vstupuje s mocí jako vyšší autorita, která nemilosrdně formuluje výrok. Poradce předpokládá, že se jím klient bude řídit: „Ode dneška přestanete kouřit!“.
- Příkaz – je podobný sugesci. Poradce vystupuje v roli nadřízeného či rodiče a říká: „Musíte udělat to, co jsem Vám řekl!“.
- Pokyn – je jemnější: „Držte se mého doporučení!“.
- Pobídka – má stále formu apelu, autoritou je však objektivní pravda či nutnost „Měl byste se tím řídit!“.
- Rada – poradce hovoří za sebe: „Ve Vaše případě bych Vám poradil..“
- Návrh – poradce podává návrh a je na klientovi, zda jej přijme: „Nabízí se tato možnost...“.
- Alternativní návrh – jinde nazývané „čínské menu“ (Horská 2009), kdy nabízíme klientovi několik možností.

- Příklad – poradce uvádí demonstrativní příklad: „Měl jsem klienta, který řešil situaci takto..“.
- Výklad – klientovi je vysvětlena možná příčina jeho obtíží a je na něm, aby řešení našel sám.
- Vyslechnutí, mlčení – klientovu výpověď poradce doprovází větami vyjadřujícími porozumění, žádajícími doplnění či přiblížení a dotazy rozvíjejícími téma.

Shrnutí

Na základě těchto charakteristik a výčtů poradenských intervencí bychom mohli definovat koučování jako směr v rámci poradenství, při kterém kouč/poradce užívá pouze konkrétní, specifické intervence, jíž je (v „nejčistším“ pojetí koučování) kladení specifických otázek, které vedou klienta k sebeuvědomění a poznání. Přičemž charakteristickým cílem a přístupem je co nejnižší míra direktivnosti, která má vést klienta k samostatnosti, zodpovědnosti a aktivitě.

Otázka cílů a cílových oblastí

Práce s cíli a jejich otázka je klíčovým tématem poradenského procesu. Jejich jasné formulování (kontraktem či smlouvou) a sledování jejich dosahování v průběhu práce s klientem je zásadní linií poradenské intervence.

Podle Drapely poradenské intervence směřují k těmto hlavním cílům:

1. umožnit klientům, aby došli k lepšímu sebepoznání, aby si plně uvědomili, jak své přednosti, tak i své slabiny;
2. pomoci klientům, aby si ujasnili, jaké jsou jejich krátkodobé a dlouhodobé osobní cíle a aby je případně modifikovali;
3. pomoci klientům, mají-li nějaký vážný osobní problém, poznat, v čem jejich problém spočívá a jak jej lze realisticky vyřešit;
4. pomoci klientům, aby při svém rozhodování jednali svobodně a byli ochotni přijmout přirozené důsledky svých rozhodnutí;
5. pomoci klientům, aby dosáhli kladného hodnocení sebe samých i lidí ve svém prostředí, aby získali sebedůvěru a schopnost důvěřovat jiným

(Drapela in Hrabal et al. 1985, s. 7n)

V zahraniční literatuře bývá podle Valentové a Hadj-Moussové (Hadj-Moussová et al. 2002, s. 40) nejčastěji citováno pět cílových oblastí, na které je poradenský proces nejčastěji zaměřen.

1. usnadnění změny chování
2. zvýšení adaptivní dovednosti
3. zvýšení kvality rozhodování
4. zlepšení vztahů
5. pomoc rozvinout klientův potenciál

Podle manželů Gelardových (Gelard 2008, s. 11) se cíle dětské psychoterapie a poradenství dělí do čtyř úrovní.

Cíle 1. úrovně – základní cíle

Cíle 2. úrovně – rodičovské cíle

Cíle 3. úrovně – cíle formulované terapeutem

Cíle 4. úrovně – cíle dítěte

add. 1) základní cíle - tyto cíle bychom mohli přirovnat k cílům, jak je uvádějí Valentová a Hadj-Moussová.

add. 2) rodičovské cíle - tyto cíle můžeme v některých případech nahradit cíli, které po poradci požadují jiné instituce (učitel, škola, soud) nebo, jak je vnímá okolí klienta, ke kterým můžeme dospět například při rodinné terapii či díky dotazování klienta (klient může mít úkol zeptat se okolí, nebo se terapeut klienta ptá na to, co by okolí asi od něj očekávalo.).

add. 3) cíle formulované terapeutem - může se jednat o pracovní cíle či milníky, ke kterým je v průběhu terapie nutno dospět, pomoci klientovi s jejich formulováním nebo případy, kdy terapeut formuluje cíle na základě předešlé praxe. (V tomto momentu poradce či terapeut vystupuje v roli direktivnější či roli odborníka podle modelu poradce jako expert, model lékař-pacient či zprostředkující konzultace viz kapitola - Osoba terapeuta, poradce, kouče).

add. 4) cíle dítěte (klienta) - v tomto případě pracujeme s cíli, které si klient stanovuje sám a poradce či terapeut (či sama terapie) je v tomto případě facilitátorem procesu jejich dosahování. Poradce bychom mohli podle uvedeného dělení označit za konzultanta orientovaného na proces – model spolupráce viz výše kapitola - Osoba terapeuta, poradce, kouče).

Shrnutí práce s cíli

V rámci rozdělení podle práci s cíli je v mnoha bodech značná shoda mezi koučováním a poradenstvím. Na základě Drapelova rozdělení i dělení Valentové a Hadj-Moussové (viz výše) by cíle poradenství i koučování byly v podstatě totožné. To, co by je od sebe mohlo oddělovat, je až poslední uvedené dělení podle manželů Gelardových, kdy koučování by se orientovalo pouze na práci s cíli klienta, které si definuje sám a kouč je jeho pomocníkem při jejich dosahování. Koučování by se tak mohlo charakterizovat jako specifická forma nedirektivního poradenství, kdy přístup ke klientovi je jasně charakterizován maximální výší klientovi autonomie a jeho vlastního expertství v procesu koučování.

Celkové shrnutí

Jestliže budeme hledat rozdíl mezi koučováním a poradenstvím, nalézáme se v podobné situaci jako při hledání rozdílu mezi poradenstvím a psychoterapií, který výše definoval Drapela. Poradenství a koučování mají zajisté mnoho společného:

- jsou určeny duševně zdravé klientele,
- používají podobné či stejné postupy a strategie,
- vztah klienta a poradce či kouče je podobný.

Co se mi zdá být podstatné, je to, že klient odlišně chápe služby koučování versus poradenství nebo osoby kouče versus poradce. K poradci přicházíme eventuálně pro radu, získání informace či orientace v problému (zde může být v některých případech významně aktivnější poradce než klient), zatímco služby koučů jsou spojeny s nenásilným moderováním procesu změny u klienta (to předpokládá významněji aktivního klienta oproti kouči). Od sebe je také může odlišovat rozdílnost zakázky. Klient v koučování mnohdy nemá nebo nevnímá aktuální problém. Zakázkou je to, že chce se jen rozvíjet.

Horská definuje rozdíl následovně: „Koučování se od poradenství a jiných forem práce s klienty odlišuje především v tom, že kouč neposkytuje odborné rady a nehodnotí, ale pouze facilituje (usnadňuje) a strukturuje proces myšlení koučovaného“ (Horská 2009, s. 17).

Hranice je v mnoha konkrétních případech přesto nejistá, avšak z hlediska definování pojmu najdeme jistá specifika koučování (jak už jsem uvedl výše v kapitole Pojem koučování) jako typu poradenství či samostatného směru.

Specifika koučování oproti poradenství:

1. Koučování může být vnímáno jako zakázka či obchodní produkt či službou v komerční oblasti. Zde se jedná o určitou obchodní nálepku.
2. Z hlediska toho, že stále dochází k rozšiřování tréninků v oblasti tzv. softskills (neboli měkkých dovedností pracovníků například asertivita, komunikace, vedení lidí, atd.), bývá koučování mnohdy navazující službou, která má za cíl lepší přenos nabytých poznatků do praxe.
3. Koučování může být vnímáno převážně jakožto specifické, výkonově orientované, profesní poradenství v rámci rozvoje vlastních pracovních kompetencí klienta, jeho profesního rozvoje a jeho kariérního plánu. Zde by mohl pojem koučování být podřadný k pojmu poradenství jako jeho typ.
4. Doplnit k tomu můžeme, že koučování ve své svébytnosti přináší nové specifické zkušenosti, postupy, metody a techniky, které tato služba získává díky autorům, kteří se ji věnují. V tomto chápání by mohlo být koučování chápáno jako svébytná služba čerpající a kombinující poznatky z psychologie sportu a trenérství, manažerské psychologie a psychologie poradenské.
5. Koučování není jen externí službou, ale je a může být uplatňováno i v rámci interních vztahů na pracovišti co se týká vedení a rozvoje lidí. V tomto vztahu se pojmem poradenství chápe převážně externí působení. Koučování by mohlo být tedy vnímáno i jako přístup či soubor technik manažerské psychologie.

Z těchto uvedených specifík (viz body 2 – 5) vyplývá, že se objevují inspirace, kde zkušeností koučů a koučování je možné v praxi školního psychologa využít:

add. 2.) Jestliže školní psycholog pořádá pro žáky či učitele softskills kurzy a následně jim pomáhá poznatky a dovednosti přenášet do praxe, je zajiště možno využít zkušeností koučů.

add. 3.) Zde se ve slovníku školních psychologů slovíčko koučování vyskytuje pravděpodobně nejčastěji, jakožto pomoc a podpora učitelů v rámci jejich profesního rozvoje a rozvoje jejich dovedností.

add. 4.) V tomto pojetí by koučování bylo svébytným směrem či službou, která přináší nové poznatky a obohacuje repertoár metod používaných školními psychology. Vzhledem k tomu, že koučování čerpá své poznatky i z oblasti trenérské práce s dětmi, přichází s jednoduchými a praxí prověřenými modely, které může školní psycholog vhodně využívat při své práci.

add. 5.) Posun dětské psychologie z externích poradenských pracovišť přímo do škol, kde působí v rámci vnitřních vztahů, klade velký nárok na psychologa v udržení role „experta“, která nemusí být vždy jasně a správně vnímána. Ve vztahu k působení školního psychologa, který působí v rámci školy jako interní prvek školy a přesto si musí udržet svůj „nezaujatý“ pohled, jasnou roli a odstup (tedy atributy externího prvku), mě napadá otázka, zda právě koučování, které střídá obě role (jak interního tak externího působení) by mohlo být eventuálním cenným zdrojem poznatků pro jeho práci.

4.3. Vztah terapie a koučování

Definované rozdíly podle Fischer-Epe

Ve vymezení koučování vůči terapii se přidržím práce Fischer-Epe, která se tímto tématem celkem srozumitelně, byť zjednodušeně, zabývá (Fischer-Epe 2006, s. 135-142). Citováno volně dle autorky, je terapie podle jejího názoru léčba pacienta. Cílem terapie je zdraví a osvobození od symptomů s chorobným významem. Poradenství (koučování, supervize) se naopak snaží nalézt vysvětlení a řešení jasně vymezených problematických situací. Použité postupy a metody intervencí mohou být podobné, neboť většina poradenských metod vznikla a vzniká v klinicko-terapeutické oblasti. Poradenství/koučování může – ve vedlejším efektu – rovněž vést ke zmizení symptomů. Jestliže se vyřeší konflikt, mohou například zmizet bolesti hlavy nebo žaludku. Odstranění chorobných symptomů však nemůže být cílem koučování.¹

Pro doplnění uvádím další rozdíl mezi terapií a koučováním, jak jej definuje Fischer-Epe. Hlavní rozdíl spatřuje v „obchodním“ pojetí koučování z prostředí komerčního sektoru. Služba koučování vždy bývá poskytována na základě žádosti klienta, otázkou však je, kdo je však skutečným klientem zakázky, zda firma nebo jedinec. Někdy přichází jedinec sám, často však s poptávkou přichází jeho manažer nebo personální oddělení. Kouč se tak musí potýkat často s nevyjasněnou situací, jinou představou firmy a jinou zaměstnance. Ke kompetencím kouče tak často musí patřit orientace ve fungování firem, znalost procesů a firemní kultury, atd. Na začátku procesu dochází k objednávce (je označen nedostatek u konkrétního jedince a definován způsob změny prostřednictvím koučování), poté dochází k formulování zakázky (popis cílů, žádaných změn, rámce pomoci, plánu pomoci včetně ukončení a vyhodnocení), na

¹ Poznámka: Domnívám se, že toto vymezení je zjednodušující, protože klienty terapie nejsou jen „nemocní“, kteří potřebují léčbu od fyzických či dalších symptomů. Cílem terapie může být i obecné zvýšení kvality života klienta, který vážné symptomy nemá, jen chce žít lépe.

základě toho dochází k uzavření zakázky nebo kontraktu. Následně je také, díky tržnímu prostředí, přísněji vyhodnocován efekt celého procesu.

Jak zachovávat hranici mezi koučováním a terapií - zodpovědné použití nástrojů

Podle Fischer-Epe se koučování vyznačuje vysokým respektem k přáním klienta, který by si měl být jist, že: „organizační a věcné problémy nebudou psychologizovány a individualizovány. Na druhé straně individuální a subjektivní problémy nebudou převáděny na čistě věcnou a organizační rovinu.“ (Fischer-Epe 2004, s. 135).

Nalezení správné roviny zpracování tématu - znalost účinku intervencí

V pohledu na účinky a cíle koučování je podle Fischer-Epe důležité reflektovat, zda intervence hlubšímu prožívání nebo vede spíše k rezervovaně-věcnému prožívání. Pro rozlišení úrovní intervence používá Fischer-Epe Petzoldova modelu (Petzold in Fischer-Epe 2004, s. 138) tři roviny „hloubky intervence“. Tyto roviny se orientují podle stupně racionální kontroly, kterou člověk má nad svým myšlením a konáním.

1. Reflexe – analýzy a komentáře
2. Reflexe s emocionální účastí – prožívání problémů, emoce
3. Emocionální účast – osobní prožívání problému pomocí panoramatických technik, rodinné a osobní souvislosti.

reflexe	analýzy a komentáře aktivní směřování: Co? Kdy? Kam? Proč? K čemu? Jak přesně?
aktivní naslouchání – vizualizace – konstruktivní dotazování – nové hodnocení – formulování cílů	
reflexe s emocionální účastí	prožívání problémů, emoce aktivní směřování: Jak to prožíváte? aktivně se vzdát účasti: Proč? K čemu? objasňující modely a věcné komentáře, konstruktivní otázky
přehrávání rolí – identifikační techniky – panoramatické techniky	
emocionální účast	aktivně směřovat: Odkud to znáte? aktivně se vzdát účasti: Proč? K čemu? objasňující modely a věcné komentáře, konstruktivní otázky

(Převzato z Fischer-Epe 2006, s. 139.)

V terapeutickém rámci Fischer-Epe ještě rozlišuje další rovinu hloubky intervence. V terapii může být racionální kontrola výrazně redukována a dochází k takzvaným autonomním tělesným reakcím. V terapeutických procesech může být podle okolností užitečné tuto rovinu cíleně prohloubit, například výzvou „dovolte si“ určitý pocit. V koučování je však tato rovina, dle jejího názoru, nepatřičná.

Shrnutí

Z hlediska používaných metod čerpá koučování, podobně jako poradenství, mnoho z psychologických terapeutických směrů, neboť řada koučů pochází z řad psychologů a mají za sebou terapeutické výcviky. Často se však v řadách koučů objevují i lidé bez výcviků či psychologického vzdělání, kteří čerpají z vlastních zkušeností z oboru, ve kterém se koučovaný hodlá rozvíjet. Podstatným rozdílem mezi koučováním a terapií je také oblast problémů, kterými se převážně zabývá a také odlišná klientela terapeuta a kouče. Kouč se primárně zabývá „normální“, „zdravou“ populací a přistupuje ke svým klientům na partnerské úrovni k jako schopným a k „zdravým“ a pouze facilituje proces jejich vlastního růstu. S rozdílnou službou se také mění přístup klientů k terapeutovi respektive kouči, očekávána může být zejména chuť věci měnit, energie a výkonová orientace klientů a v případech, že se nedaří tuto stránku motivace nastartovat většinou proces koučování stagnuje, je přerušen nebo koučování může přejít v terapii.

4.4. Celkové shrnutí rozdílů mezi poradenstvím, terapií a koučováním

Stejně, jako je mnohdy nejasný předěl mezi poradenstvím a psychoterapií, je v podobném vztahu k oběma koučování. Je pravděpodobné, že v konkrétní práci s klienty jak koučové tak i poradci mění způsoby své práce podle úrovně klienta, jeho schopností a podstaty problému. Myslím, že Parmův náhled na situaci (viz Otázka přístupu, metody a intervencí), charakterizuje v základu dobře danou situaci dle způsobů řešení a stylu konkrétního přístupu kouče. V reálu se jistě mnoho koučů dostává do situací, kdy se uchýlí k tomu, že klientovi poradí, neboť je sám o to žádá. V průběhu času práce s klientem se většinou objevuje řada nových a různorodých témat, kdy přechází kouč od klasických postupů koučování k poradenství a mnohdy je třeba volit postupy terapeutické. K takovým situacím dochází například, když se objeví vážnější životní situace koučovaného, které zasahují do

jeho práce či cílů v koučování jím stanovených nebo bariéry, které zasahují do hlubších vrstev jeho osobnosti a jejich vyřešení uvolní potenciál k žádoucím změnám.

Hledáme-li však základní „prostor“, v němž se koučování odehrává, pokusím se jej naznačit spolu s Rosinskim (volně dle Rosinski 2009, s. 28) v následné dichotomním rozdělení:

Koučování	x	Mentorování / Tutorování (tedy učení), terapie a poradenství
Práce pouze s vlastní zkušeností klienta. Aktivita je na straně koučovaného, témata a problémy přináší „pouze“ on. Vedení je v maximální míře nenávodné, nedirektivní a facilitativní.		Práce i se zkušeností mentora. Vedení a aktivita může být na straně pomáhající.
Koučování	x	Terapie
Práce převážně orientovaná na budoucnost, řešení, (v tomto směru má velmi blízko realitní terapii či systemickému směru terapie) racionalitu.	x	Práce často orientovaná na minulost, problém, emoce.
Koučování	x	Poradenství a terapie
Absolutně nedirektivní, orientované na proces, jež vede k řešení.	x	V různé míře direktivní, orientované na i možná „předepisující“ řešení.

Koučováním bych tedy charakterizoval jako **specifickou službu**, pro kterou jej koučovaný vyhledává. Už tento fakt může být pro práci rozhodující (tj. povědomí klienta o koučování jako takovém a jeho představa výsledků a procesu práce). Dle mého mínění, se v případě koučování jedná o specifický druh služby, který má svou klientelu a od pracovníka si vyžaduje specifické zkušenosti (například z prostředí vedení lidí, firem či komerčního sektoru, aj.). Svou jedinečnost si koučování získává v přístupu koučů či autorů, kdy je přísně dodržována role kouče jakožto **facilitátora myšlení koučovaného** a řešení problému, kdy je na kouče kladen požadavek radu zásadně nedávat, aby nebyla oslabována jeho zodpovědnost a samostatnost a k řešení s koučovaným dospět pomocí **specifického kladení otázek**. V konkrétních případech bude zřejmě rozhodující odbornost pracovníka, jeho zkušenosti, znalosti a kvalita jím poskytovaných služeb. V praxi je pravděpodobné, že se v osobě konkrétního pracovníka mohou sbíhat jednotlivé kompetence: terapeuta, poradce či kouče. V konkrétních situacích tak bude kouč při práci (podobně jako poradce či terapeut)

pravděpodobně eklekticky využívat své znalosti a intervence podle situace a charakteru problému. Co se zdá být z mého pohledu zásadní (ať už v terapii, poradenství či koučování) je přiměřenost a vhodnost volby intervence a přístupu podle charakteru problému a typu klienta. Vycházím z toho, co tvrdí Matějček o psychologickém poradenství, když o něm hovoří takto: „Psychologické poradenství není zcela samostatný, svébytný útvar. Přijímá poznatky z nejrůznějších vědních oborů. Způsobem sobě vlastním je zpracovává a využívá jich zaměřeně, cílevědomě ke svým účelům“ (Matějček 1991, s. 16). Na základě výše uvedeného se usuzuji, že koučování není jen duplicitním či podřazeným pojmem pojmu poradenství. Dle mého názoru se jedná o svébytný obor či směr, byť v praxi často čerpá z poradenských strategií i terapeutických intervencí. Domnívám se však, že tak je to zcela správné, protože s vyvíjejícím se případem často musíme volit jiné, problému vhodnější intervence. K výbavě dobrého kouče by jistě měli patřit co nejširší znalosti a zkušenosti z oblasti psychologie a práce s lidmi, znalost poradenských směrů a strategií a jistě i sebezkušenostní výcvik v některém z terapeutických směrů. Díky těmto zkušenostem a znalostem je pak kouč schopen chápat a zasadit vše do adekvátního teoretického rámce a koučování tak může přinést cenné podněty pro obohacení intervenčních techniky, metod či postupů a posílit naše schopnosti hledat a nalézat co nejvhodnější přístup ke konkrétnímu klientovi.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se pokusím demonstrovat využití postupu a technik metody Inner Game na následujících kasuistikách. Snažím se v nich přiblížit konkrétní postup, pro přesnou ilustraci uvádím doslovné části rozhovorů s klienty a jimi zpracované modely a výsledky. Uvádím také své reflexe ke klientům a k procesu koučování. Pokouším se zachytit, jaký vliv mělo použití těchto technik a volba silně autonomního, nedirektivního postupu.

Badatelská otázka, kterou jsem si položil je:

Lze využít metody Inner Game autora Timothy Gallweye v práci školního psychologa s individuálními klienty?

5. Kasuistika č.1 – Dívka A

1. kontakt (krátká konzultace 20min)

Dívka A (16 let) mě navštívila a svěřila se se svým problémem, který, jak uváděla, byla mentální bulimie. Projevy trvaly cca čtyři měsíce a nyní si začala uvědomovat, že přestává mít nad svým jednáním kontrolu a že se začíná po jídle objevovat nezvladatelná potřeba zvracet a její chování se pojí s výčitkami z toho, že je škoda jídla, které vzápětí vyzvrací. Ke zvracení dochází téměř každý den i opakovaně.¹

V současné době, jak uvádí, se u ní neobjevují žádné jiné obtíže doma, ve škole či jinde. Přichází v podstatě požádat o radu, co se svým problémem má dělat. Vzhledem k tomu, že jsem s problematikou poruch příjmu potravy neměl žádné zkušenosti, odkázal jsem ji na odborné pracoviště s tím, že mi má podat zprávu, jak se s nimi domluvila. Naše první setkání trvalo cca 20 minut. Klientka se mnou již znala a vše proběhlo velmi věcně, nebylo potřeba ujasňovat nic dalšího.

¹ Tato dívka mě navštívila již před dvěma roky s problémem úzkostí, které má ze strachu ze ztráty či případné smrti rodičů. Problém byl vyřešen po několika setkání. V základu pomohlo to, že o celé věci mohla hovořit a rozebrat ji. Také to, když pochopila, že její strachy jsou výrazem lásky k rodičům a ničím negativním. Vzhledem ke zvýšené úzkostnosti jsme pracovali také na hledání cest, jak svou úzkost lépe zvládat.

2. kontakt (telefonát)

Klientka se s odborným pracovištěm kontaktovala po pár dnech a telefonovala mi, že jí byl nabídnut první volný termín za tři neděle a že se objednala. Tato doba se mi zdála jako příliš dlouhá a její problém vážný, tak jsem klientce navrhl, abychom tuto dobu využili k tomu, že si o jejích problémech budeme povídat a situaci se pokusíme sledovat. Klientka souhlasila, jí samotné se doba zdála příliš dlouhá, a tak jsme se domluvili na další návštěvě v příštím týdnu.

3. kontakt (konzultace - 1 hodina)

S klientkou jsou domluvena základní pravidla našeho setkávání, která jsou společná pro všechny klienty, kteří mě navštěvují. Kromě organizačních záležitostí k těmto pravidlům patřilo zejména vyjasnění mé role, utvrzení o důvěrnosti informací, které mi podává a mého vztahu ke škole.¹ Domluvili jsme se, že se budeme setkávat jednou týdně a to třikrát do její návštěvy odborného pracoviště. Přepokládal jsem, že bude zařazena do terapeutického programu a naše prozatímní, poradenské setkávání ukončí. Cílem tohoto sezení pro mě bylo: zorientovat se v její situaci a problému. Proč se klientka snaží zhubnout a kdy dochází ke zvracení. Mým úkolem bude ji podporovat v jejím odhodlání problém řešit a opravdu navštívit odborné pracoviště. Cílem pro klientku bude jejímu problému lépe porozumět a sledovat, jak se vyvíjí a v jakých se objevuje souvislostech. Jako podstatné vidím to, že má klientka možnost o svém problému s někým hovořit (do té doby se nikomu nesvěřila).

Na základě jejího popisu problému jsem se rozhodl pokusit se použít techniku Inner Game. Má situace, kdy se zabývám problematikou, které nerozumím, mi připomněla situaci Gallweye, který tuto techniku vytvořil při trénování tenisu, kterému sám nerozuměl.

Připomenu v bodech, co jsou prvky této techniky:

- zmapování hlasů Vnějšího já
- rozpoznání hlasu Vnitřního já
- klíčová proměnná, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality,
- pro doplnění ještě zlepšit její porozumění fungování trávicí soustavy a pokusit se upravit její stravovací návyky.

¹ Poznámka: Coby školní psycholog podávám škole informace pouze o počtu žáků, rodičů či učitelů, kteří mě navštěvují. Konkrétní jména zůstávají utajena.

Dále u uvádím vývoj případu a dokumentuji jej autentickými záznamy rozhovorů - bez jazykové korekce.

P : Mým úkolem není v žádném případě hodnotit Vaše chování, chci se jen zorientovat ve Vašem problému a lépe mu porozumět. Povězte mi o tom, jak situace vznikla a kdy.

K: No, celý problém začal někdy v lednu, kdy jsem se několikrát pozvracela z jídla. Byla jsem ve stresu a po jídle se mi několikrát sevřel žaludek a musela jsem jít zvracet. Tak mě potom napadlo, že bych mohla někdy po jídle zkusit zvracet, abych tolik netloustla. No a tak jsem to začala zkoušet, hlavně vždycky potom, co jsem to nezvládla a musela jsem vyluxovat ledničku. Pak jsem z toho přejedení cítila tlak v žaludku a výčitky, že jsem to nevydržela a šla jsem teda zvracet a pak se vyvalili pocity viny, že je to škoda toho jídla a že ho máma kupuje. No a vůbec (klientka pláče) prostě jsem asi blbá.

P: Myslím, že je to v pořádku a že to spolu zvládneme. *(snažím se ji podpořit)*

K: Děkuju. *(podávám jí kapesník)*

P: Asi je toho na Tebe - vás hodně. Jen klidně plačte, potřebuje to ze sebe shodit a trochu si ulevit. Vykat nebo tykat?

K: *(kýve hlavou)*

P: *(nechávám klientku, aby se vyplakala a uklidnila)*

K: Dobrý. Už je to dobrý.

P: Tak pojďte, povězte mi víc.

K: No, totiž, víte, já se snažím stále hubnout a běhám, snažím se nejíst, ale podívejte se na mě. Prostě jsem tlustá, mám to po mámě. Ta taky byla hubená a v pubertě začala tloustnout. No a tak běhám, jak magor, nejím. Jenže pak přijdu domů a máma mi furt něco cpe a samý jídla tučný jako knedlíky, vomáčky a salámy. Voni to prostě nechápou a myslí si, že blbnu. A já, jak celej den nejím, pak mám večer hlad a musím se prostě přežrat. Já si snažím dát něco lehkého, ale tím dostanu hlad ještě větší a furt musím chodit do té ledničky a špajzu a celý snažení je pak na nic.

Reflexe

Mým úkolem není klientku hodnotit – cílem této techniky a přístupu je nehodnotící stanovisko kouče, kterého názor by mohl působit jako další hlas vnějšího já a posilovat tlak na klienta, který je v tomto případě nežádoucí, protože klientce pravděpodobně spoluzpůsobuje její problémy. Ve stresu – klientka, jak jsem již zmínil, měla dříve problémy s úzkostmi,

působí velmi neklidně a často mívá problémy se stresem. Mým úkolem bude pomoci ji i v této oblasti. Tlak v žaludku – somatické problémy a projevy jsou pro klientku také velmi typické. Velmi barvitě je popisuje a intenzivně je prožívá. V jejím problému se mi zdá významná ta skutečnost, že část dne se snaží nejíst (necítil hlad, žaludek) i díky školnímu stresu z případného zkoušení a písemek méně myslí na jídlo. Když však stres opadne nastupuje razantně pocit hladu (tehdy intenzivně hlad cítí i žaludek). Z přejedení pak vzniká onen „tlak“, který opět intenzivně cítí a na základě tohoto tlaku a snahy zhubnout „abych tolik netloustla“ jde zvracet. Vyluxovat ledničku, přežrat se – oslabením sebekontroly dochází k obrácenému efektu a klientka má tendenci se přejíst. Tento jev je typický pro vyhladovění, jak uvedu níže. Pocity viny, máma, blbá, jsem tlustá, výčitky, že jsem to nevydržela, běhám, jak magor, nejím, celej den nejím – tyto výroky, myslím, dokumentují kritické hlasy vnějšího já, se kterými se klientka vyrovnává a příkazy vnějšího já, které se klientka snaží uposlechnout.

Rozhodl jsem se (v souladu s metodikou Inner Game):

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

Klientce jsem vysvětlil, jak hlad funguje a jak souvisí její chování, kdy se snaží nejíst, s následným přejídáním a také hubnutím či tloustnutím. Také, jak asi vypadá přiměřený stravovací režim. Podstatné je pro ni zjištění, že díky dlouhému nejedení, poklesne hladina krevního cukru a v případě, že začne jíst, k pocitu nasycení dochází až po cca půl hodině od okamžiku, kdy začne jíst. V tu chvíli je žaludek stažený, člověk má tendenci se přejíst, vzniká onen tlak v žaludku. V tu chvíli nastupují klientkou zmiňované výčitky a příkazy. Dochází tedy k tomu, že člověk s mentální bulimií reguluje tento stav tím, že jde zvracet.

(fyziologie trávení viz Duška, Trnka 2006)

Následně jsem klientce vysvětlil model, se kterým budeme pracovat, model Vnitřního a Vnějšího já a sama si mapuje jejich hlasy a to, co jí říkají. Snažíme se rozebrat, jak na ni působí, jak se cítí a jak odpovídají realitě.

P: Tady máte papír a zapište si do jednoho sloupce věci, které děláte a přitom Vás nebaví a do druhého věci, které děláte a baví Vás. *(klientka píše)*

Činnosti, které nás baví v čem se cítíme dobře, přirozeně, uvolněně, sami sebou, příliš nepřemýšlíme, :	To, co nás příliš nebaví, děláme to často kvůli někomu, něčemu, naší představě o nás, „že bychom měli“, přemýšlíme při tom, necítíme se přirozeně:
- plavat	- učit se
- spát	- uklízet
- číst si	- poslouchat rodiče
-	- hádat se

P: Tak a teď se pokuste odpovědět na to, proč děláte ty věci, které Vás baví a proč ty, které Vás nebaví?

K: No, ty co mě nebaví dělám protože musím a ty druhé protože no protože mě prostě baví je dělat.

P: Jak se cítíte, když děláte věci, které Vás baví a jak když děláte ty druhé.

K: Jak se cítím? No asi v pohodě a uvolněně a při to, když mě něco nebaví asi znuděně nebo se to snažím rychle udělat někdy od toho utíkám.

P: Jak byste tedy pojmenovala ten pocit?

K: Asi je také různý podle toho. Vesměs asi že mě to prostě nebaví no nějak negativní.

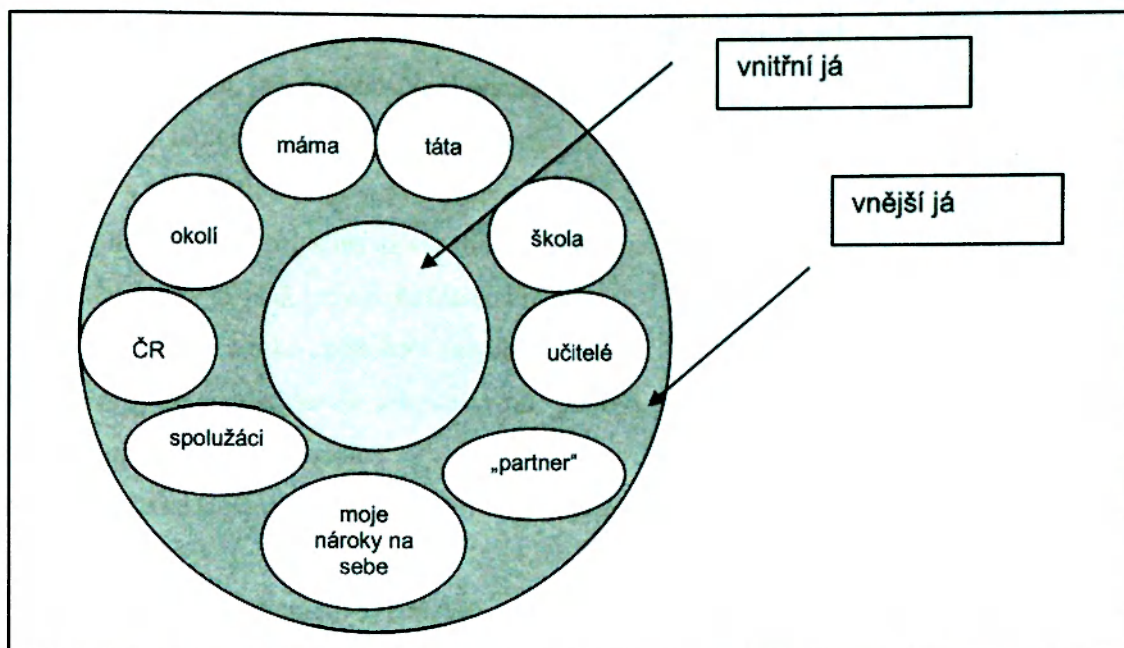
P: Pojďme se vrátit k tomu, proč děláme ty věci, které nás nebaví?

K: Nevím, protože musíme, protože to někdo chce, že se to očekává.

P: Takže je děláme kvůli druhým nebo protože se k tomu sami nutíme?

K: Jo, to jo.

P: Tak a teď si představte, že bychom měli jakési dvě já. Jedno, ve kterém jsme uvolnění a děláme věci, které nás baví – takové dětské, radostné já. A to druhé, ve kterém se necítíme dobře a děláme věci, které dělat musíme a které nás nebaví. Nakreslíme je jako dva kruhy a Vy se pokuste do vnějšího kruhu napsat ty druhé, kvůli kterým děláte různé věci, která „já“ na Vás působí. Jakákoliv....mohou být zastoupena lidmi z Vašeho okolí.



Poznámky:

- slovo „partner“ je v uvozovkách, protože žádného nemá – jedná se o její představy toho, co by si partner asi přál a očekával. To je velmi významné, protože tato očekávání nemusí být reálná.
- výrazem okolí myslí klientka širší okolí jako jsou spolužáci ze školy, sousedé atd. (domnívám se, že jeho hlas může být spojen s pojmem morálka)

P: Pokuste se říct, jaké jsou asi hlasy těch vnějších, které k Vám promlouvají, co by asi říkaly o Vás, Vaší postavě?

K: No táta mi říká boubelko a hlupáčku,
máma, že blbnu a že nejsem tlustá, ale taky, že mám k tomu dispozici,
spolužáci asi nic, ty si mě nevšímaj nebo mě berou jaké jsem
a stát taky nevím,
okolí nevím, ale určitě si myslí spíš vidí, že jsem tlustá
a někdo jako partner ten ještě víc, určitě
moje nároky na sebe no ty asi nejvíc.

P: Co by asi říkalo Vaše vnitřní, šťastné a spokojené já?

K: Tomu je to asi jedno, asi najež se.

P: Tohle já rádo jí?

K: Jo, to jo! Až moc.

P: Jaký je vztah Vašeho vnitřního já k Vám?

K: No, když mu dám prostor, tak je v poho, když mu dám najíst a tak.

P: Když jste s ním, jste se sebou spokojená?

K: No asi na to nemyslím a vlastně asi jsem.

P: Jak se v něm cítíte?

K: V poho, nevím, nemyslím na všechno a relaxuju.

P: Prima! Který je však tedy nejkritičtější hlas?

K: Asi je ten můj a toho „někoho“. (myslí partnera)

P: Když byste si představila sebe takovou, jak byste Vy i Váš vysněný partner s Vámi byli spokojeni. Jak by to vypadalo?

K: (klientka se směje) Myslím, že úplně jinak než jsem.

P: Jak tedy?

K: Štíhlá, krásná, dokonalá, opečovaná – no asi někdo jinej.

P: Rozumím tomu tak, že se sebou vlastně nemůžete být spokojená?

K: No asi ne! (směje se)

Reflexe:

Klientka si sama na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomuje vnitřní tlaky a nereálnost požadavků vnějších já. Zároveň se snažím pomoci ji nalézt stav, ve kterém se cítí spokojená a uvolněná, se kterým se pokusím dále pracovat a podporovat její. Náhle jsem si uvědomil, že model vnitřního a vnějšího já ukázal, že si můžeme rozdělit vztah lidí k jídlu a poruchy příjmu potravy velmi přehledně.

P: Pojdme se nyní podívat na to, jak bychom rozdělili lidi podle jejich vztahu k jídlu a naslouchání vnitřnímu a vnějšímu já. Jak byste popsala a čemu, komu naslouchá člověk obézní?

K: Obézní naslouchá, nevím. Svému vnitřnímu já? Prostě jí, jak chce...

P: Chování anorektičky?

K: Ta asi poslouchá ty příkazy a zakazuje si jíst.

P: Jak normální člověk?

K: Asi přiměřeně. Jí, ale né moc.

P: A jak by vypadal člověk s bulimií?

K: (klientka intenzivně přemýšlí) No, asi jak na houpačce, střídavě.

P: Jak byste to popsala?

K: No snaží se nejíst a pak to nezvládne.

P: Které hlasy by poslouchal? Jak by se střídaly?

K: Když nejí, tak to vnější a pak to vnitřní. A pak zase vnější.

P: Rozumím tomu tak, že se snaží neslyšet, popírat hlas vnitřního já, které má hlad a to se nedaří a tak nastupuje vnitřní vyhladovělé, on má tendenci se přejíst, a pak nastupuje vnější já a vyčítá.

K: Jo, to je přesný.

Reflexe

Ukazuje se, že tlak vnějšího já způsobuje to, že se klientka snaží popírat či nevnímat hlad, který pak překročí mez, kterou již nemůže zvládnout a začne jíst. Jak už jsem uvedl výše, v tu chvíli však již významně poklesla hladina krevního cukru a k pocitu nasycení dochází až po cca půl hodině od okamžiku, kdy začne jíst a má tedy tendenci se přejíst. Ve staženém žaludku vznikne tlak a také nastupuje vnější já se svými výčitkami a příkazy. Pocit přejedení je pocíťován jako nesnesitelný a dochází tedy k tomu, že klientka reguluje tento stav tím, že jde zvracet.

Sledování klíčové proměnné

Jakožto interference na klientku působí tedy hlas vnějších já, které jí způsobují nepříjemné pocity. Na základě svého odhodlání a jejich hlasu se klientka snaží hlad nevnímat. Vztah klientky s mentální bulimií je tedy k popírání hladu respektive hlasu vnitřního já k vnímání reality narušen a z toho důvodu dochází k excesům. Tím, že se klientka snaží hlad popírat, ztrácí na něm kontrolu a není schopna jej přiměřeně regulovat. Narušené vnímání reality můžeme spojit s narušeným vnímáním hladu a můžeme se pokusit určit klíčovou proměnnou, které sledování by mohlo obnovit lepší vnímání reality a lepší sebekontrolu. Spolu s klientkou se tedy budu snažit o obnovení rovnováhy a použití nekritického sledování klíčové proměnné a doufat, že se tím situace zlepší. Klientka tak získá kontrolu nad svým jednáním a může se ji tak podařit dosahovat přiměřenou cestou svých cílů (v Gallweyově pojetí tak získá mobilitu).

Klientce jsem vysvětlil, jaký vztah má popírání hladu k jejím problémům a že v první fázi jejím úkolem v průběhu pouze sledovat svůj pocit hladu a zaznamenávat si jej. Hlavním

bodem je to, že se nemá snažit kriticky hodnotit své chování, to by posilovalo hlas vnějšího, kritického já. V této fázi má být pouze pozorovatelem a jejím úkolem je zaznamenávat si co půl hodiny svůj pocit hladu na škále 1 – 10. Poznámka: Ostatní souvislosti (co jedla, jak se cítila a kdy zvracela) si obvykle pamatuje velmi přesně, proto se soustředíme pouze na zaznamenání pocitu hladu.

Reflexe postupu

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality,
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

V rámci zvoleného postupu jsme splnili první bod a první část bodu tři. Nyní očekávám, jak se projeví v druhém úkolu posílení schopnosti přiměřené seberegulace.

4. kontakt (konzultace - 1 hodina)

Klientka přichází po týdnu. Působí výrazně lépe, plná dojmů a energie. Hovoří o zlepšení za uplynulý týden zvracela jen dvakrát. Společným rozbořením klientčinych záznamů dospívá klientka k poznání, že ke zvracení dochází tehdy, když pocit hladu přestoupí hodnotu 8, kdy už je velmi hladová. Následně jsem jí vysvětlil fungování pocitu hladu a sytosti. Klientka si na základě těchto skutečností vytváří uvědomuje hlouběji souvislosti a vymýšlí způsoby jakými by se měla stravovat, aby k excesům nedocházelo. Z mé strany následuje několik doporučení pro přiměřený stravovací režim: dostatečný přísun tekutin, mít s sebou vždy něco malého (pokud možno málo kalorického a zdravého) k jídlu, a také obnovit běhání jako přiměřený způsob korekce váhy.

Reflexe

Z mé strany bylo cílem pro toto setkání klientku maximálně podpořit v jejím odhodlání a postupu. Předpokládám, že ke zlepšení mohlo dojít v souvislosti s tím, že mohla o

svém problému s někým hovořit a snížil se její stres, který ovlivňoval její chování. Zároveň povzbuzení a podpora mohla omezit kritický hlas vnějších já.

Lepší pocit (klientky) ze sebe díky:

- ústupu problému,
- lepší kontrole na sebou,
- hlubšímu porozumění problému a stravování, kterým se zabývá,
- zlepšením stravovacích návyků, díky tomu menší únavou,
- aktivním pohybem,
- v poslední řadě mou podporou a oceněním,

může i nadále přinášet zlepšení. V dalších setkáváních se pokusím klientku ve všem jejím snažení na všech úrovních podporovat. Domnívám se, že, jestliže by mělo k ústupu zvracení dojít, je nutná změna právě ve více oblastech života klientky, které s problémem souvisejí.

Sledování klíčové proměnné

Klientka si stále zaznamenává míru hladu v průběhu dne. (Cílem je to, aby se klientka naučila nezastírat hlad, ale učí se jej sledovat a ovládat - namísto jeho popírání.)

5. kontakt (1h konzultace)

Klientka přichází opět po týdnu a působí poněkud sklesleji. Mezi tím navštívila odborné pracoviště pro poruchy příjmu potravy a následoval relaps v jejím chování. Za uplynulý týden, jak uvádí, zvracela pětkrát.

P: Jak vypadala Vaše návštěva u toho specialisty?

K: Já ani nevím, vůbec se mi to nelíbilo. Radši bych chodila k Vám.

P: Jak to na Vás působilo? Co Vám tam tedy řekli?

K: No, vlastně se mě na nic moc neptali. Jak u doktora. A pak mi řekla, jak to jako mám a co mám dělat a co ne. No a to je všechno.

P: A co dál, objednali Vás.

K: Ptala se mě a já jsem řekla, že si to rozmyslím. Ale pak jsem z toho byla rozhozená a připadala jsem si blbě. A vůbec jsem neměla náladu něco řešit a ještě jsem pak zvracela. Tak nevím, jestli to je k něčemu.

P: Z jakého důvodu jste se cítila špatně?

K: No připadla jsem si blbá, že tam lezu a že jsem neschopná to řešit. Že s tím lidi vobtěžuju a že si to dělám sama.

Reflexe:

Jak to jako mám a co mám dělat a co ne , rozhozená , připadala jsem si blbě – Samozřejmě nevím, jak konzultace probíhala. Pro mě byly podstatné pocity klientky a ty se pokusím rozebrat. Domnívám se, že tato situace podpořila klientčino vnější já a jeho „moc“. Klientku to vedlo do pasivity a přestala mít chuť situaci zvládat. Negativní pocity ze sebe vše umocnili a pocit, že situaci nezvládá vedl u ní k relapsu. Poznámka: Celá situace mohla být podpořena nebo také spuštěna opadem prvního nadšení.

Klientka na základě svého rozhodnutí nechce pokračovat v navštěvování odborného pracoviště. Pro mě je to velmi složitá situace ve vztahu k jinému odborníkovi, který je, jak předpokládám, v tomto případě kompetentnější. Proto, abychom situaci řešili společně hovoří vztah důvěry, který se mi podařilo navázat a předchozí zlepšení v klientčině problému. Společně jsme se tedy domluvili, že se spolu pokusíme její problém vyřešit, v případě však, kdy se nám to společně nedařilo, na odborné pracoviště se znovu obrátí.

Reflexe dalšího postupu

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

V rámci určeného směru došlo k opětovnému selhávání v bodu dva a možným vlivem hlasu vnějšího já i v bodu jedna. Proto jsem se rozhodl přejít k dalším bodům a získat její chuť dále pracovat. Rozhodl jsem se jí podpořit v předešlém postupu a pomoci jí znovu nabýt jistotu v tom, že situaci zvládne. Podpořit v ní její vnitřní já a omezit hlas vnějšího já.

Sledování klíčové proměnné

Klientka si sice zaznamenávala míru hladu v průběhu dne, ale nečinila tak zcela pravidelně. Ze zaznamenaných hodnot vyplývá, že, jestliže hlad překročí na desetibodové škále (0 = žádný hlad, 10 = maximální míra hladu) hodnotu 7, následuje pravidelně přejedení a posléze zvracení. Klientka si sama přichází na to, že v tomto případě by bylo dobré alespoň něco malého sníst nebo raději sníst něco dříve, aby míra hladu nedosáhla zmíněné hodnoty).

6. Kontakt (konzultace – 1hodina)

Další setkání proběhlo opět po týdnu. Situace se mírně zlepšila, klientka uvádí, že zvracela za uplynulý týden třikrát. Z klientkou popsaných okolností vyplývá, že ke zvracení došlo jednou během dne a dvakrát večer. Všem případům je společné přejedení a předchází mu klientčino vyhladovění, zažívaný stres (ze školy) a den, kdy se necítila psychicky dobře, což blíže upřesnila tím, že ten den „*prostě jsem ten den neměla náladu, byl to den blbec...*“. Klientka uvádí, že v těchto případech selhala, že ví, co dělala špatně, ale neměla náladu nebo nedonutila se „správně“ se chovat. Rozhoduji se neposilovat její výčitky a vracet se k problému. Za cíl tohoto setkání jsem si dal posílit klientčino sebevědomí a pokusit se zrealizovat její očekávání od sebe (jaká bych chtěla být, jaká bych měla či musím být) a očekávání, které má od ní okolí. Pomoci ji najít v jejím okolí lidi, jejichž názoru si váží a na kterém by si měla zakládat. Cílem je tedy zpochybňování iracionálních přesvědčení a nadměrných nároků, které klientka má.

P: Povězte mi o tom, jak tak celkově cítíte a jak jste se sebou spokojená?

K: To je různý, má to dost výkyvy. Někdy je to lepší, ale dost často se na sebe nemůžu ani podívat.

P: Přemýšlela jste o tom, jaká byste chtěla být?

K: Dost často.

P: A co by se muselo změnit?

K: Musela bych mít alespoň o pár kilo míň a ještě vypadat dost jinak.

P: Z jakého důvodu byste to chtěla? Kvůli sobě nebo kvůli okolí? (*Snažím se najít a popsat hlasy vnějších já*)

K: Nevím asi kvůli sobě, ale hodně kvůli okolí. Dyt' se na mě podívejte, nepřipadám Vám tlustá?

P: Ne, vůbec. *(Klientka si žádá konfrontaci a já se snažím nabourat její přesvědčení, že ji okolí vnímá jako tlustou.)*

K: To nemyslíte vážně!?

P: Myslím. Z jakého důvodu si myslíte, že Vás okolí vnímá jako tlustou?

K: Protože si tak připadám. *(Klientka se začala usmívat, mám pocit, že ji právě dochází, že její pohled na názor okolí o její tloušťce není podložený.)*

P: Takže?

K: No, asi to okolí tak třeba nevidí. Kluci ale mají rádi hubený holky!? *(Objevuje se významný hlas vnějšího já – mohu-li ho tak nazvat: „idealizovaný partner“. Poznámka: Klientka partnera nemá.)*

P: Z jakého důvodu si myslíte, že kluci mají rádi jen hubený holky?

K: No všichni o tom mluví, časopisy jsou toho plný.

P: Vy jste tomu dojmu také podlehla? *(Snažím se využít toho, že klientka je velmi inteligentní má spoustu zájmů, co o ní dále vím je to, že je velmi obětavá a slušná, avšak podléhá mainstreamovému, tendenčnímu názoru. Mým cílem je přivést klientku k poznání, že je zajímavá, neobvyklá osobnost a předpokládám, že její ideální partner by neměl být někdo „přihloupý“, průměrný. Měl by to ten, kdo umí ocenit klientčiny klady. Pomoci jí tedy upravit hlas tohoto vnějšího já a současně ji pomoci nalézt svoje klady.)*

K: *(Klientka mlčí a zdá se být zmatená.)* Ono to tak není?

P: Asi ne vždycky. Chcete se zalíbit všem?

K: To asi ne. *(Klientka je rozpačitá a usmívá se)*

P: Komu tedy? Komu hlavně?

K: No, já nevím. No vlastně, nevím. Asi tomu pravému? *(Ptá se mě a čeká, zda odpověděla správně.)*

P: To já za Vás nemohu odpovědět. *(Chci, aby si své tvrzení sama potvrdila.)*

K: No asi jo.

P: Jste si tím jista?

K: No vlastně ne tolik. Asi bych se chtěla líbit všem, ale to je hloupost. Já jsem asi blbá.

P: Nejste. To je normální. To má snad každý. Pomůže nám, když si uvědomíme, kdo je ten hlavní.

K: Takže asi partner? *(Opět čeká, že jí to potvrdím.)*

P: Já to vím za sebe. Za Vás to musíte vědět Vy. Jak je to za Vás?

K: Já v tom mám asi zmatek, ale asi by to měl být ten partner.

P: Já si to také myslím. *(Snažím se jí pomoci a podpořit.)*

.....

P: Povězte mi jaký by měl být Váš, v uvozovkách, ideální partner?

K: Jak vzhledově?

P: To ne. Spíš osobnostně a ve vztahu k vám.

K: O tom jsem moc nepřemýšlela. Asi hodný, chytrý, smysl pro srandu a měl by mě rád.

P: Aha. Proč by Vás měl rád?

K: To nevím, to se přece nedá říct.

P: Asi se ptám špatně. Co by měl na Vás rád?

K: To nevím. Mě? *(Klientka se směje.)*

P: Z jakého důvodu by měl rád právě Vás a nevybral by si někoho jiného?

K: To fakt nevím.

P: Předpokládejme, že nikdo není ve všem dokonalý a každý má své klady. Pojd'me se podívat na to, co je na Vás zajímavé, přitažlivé a pěkné.

V průběhu dalšího rozhovoru se klientce postupně daří objevovat své klady a to, že nejsme vhodní pro každého. Lépe si popsala, jaký by asi měl být ten, kdo se k ní hodí a pochopit to, že nemusí či spíše nemůže být dokonalá a navíc dokonalá pro všechny.

Reflexe

Cílem mého snažení byla podpora sebevědomí a uvědomění toho, co a jak na ni působí. V souladu s původním plánem tedy:

1. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
2. omezit hlas vnějšího já
3. posílit klientčino vnitřní já

V průběhu tohoto sezení jsem zjistil, že klientčiny představy, očekávání a nároky jsou nerealistické. Jako podstatné pro klientčin postup vidím to, že se jí podařilo najít a pojmenovat své kladné rysy a stránky, zrealističtět své představy o sobě a očekávání okolí.

Svůj vztah k nárokům svého okolí navíc zlepšila tím, že si uvědomila, že není možné zalíbit se všem. Výsledkem tohoto sezení a závěrečného shrnutí spolu s klientkou bylo toto.

P: Můžete mi popsat k čemu jste dneska došla?

K: Vlastně jsem si to lépe uvědomila, ty věci a tak. No asi toho chci moc a moc v tom nemám jasno.

P: Dnes se to trochu projasnilo, můžete mi říct v čem.

K: No v tom, ne jakým názoru by mě mělo záležet a asi co reálně ode mě lidi čekají a jak mě asi berou. Taky se asi беру moc vážně a to nejde.

P: Jak se cítíte?

K: Ted' dobře, v pohodě.

Reflexe:

Mým cílem je, aby si klientka byla svým zjištěními jista a uměla je sama za sebe formulovat. Po každém setkání dovést klientku do stavu jeho vnitřního já – uvolněného a pohodového. Poznámka: Zanecháním klientky v stavu vnějšího já, s příkazy, doporučeními atd. by vedlo k podpoře hlasů vnějších já a mohlo by vést k nepříjemnému stavu klienta a k zvýšené možnosti relapsu z nadměrných požadavků těchto vnějších já, kterým dopřeje sluchu.

Sledování klíčové proměnné

Klientka si stále zaznamenává míru hladu v průběhu dne. (Hodnoty se klientce daří udržovat do čísla 7, kterou si sama určila jako zlomovou pro nadměrné hladovění a přejedení a zvracení, které přicházelo posléze.)

7. Kontakt (1h konzultace)

Klientka přichází v dobré náladě k relapsu došlo jednou za uplynulý týden. V tomto případě jsem se snažil mírnit její výčitky vůči sobě (to, že to nezvládla - hlas vnějších já) a vše převádět na informativní hodnotu, která jí může pomoci své fungování zlepšovat. Klientka se obecně cítí dobře a uvolněně. Pro podporu dobrého pocitu za sebe a lepší sebekontroly jsem klientce navrhl pracovat v tomto sezení na dvou tématech a to:

1. Jak pracovat s tlakem v žaludku
2. Nalezení pocitu vnitřního já

Klientka s postupem souhlasí. Tyto techniky budeme provádět v tomto pořadí, aby klientka odcházela relaxovaná a v dobré náladě respektive ve stavu svého vnitřního já.

1. Práce s tlakem v žaludku – zvládání pocitu (pomocí přepití se vodou)

- Klientka nejdříve vyličí své pocity, jaké zažívá při přejedení, na které reaguje zvracením. Klientka líčí pociťované návaly, nepříjemné stažení žaludku, stažení sebe a křeče, které vyprovokávají zvracení.
- Následně se v průběhu sezení klientka snaží vypít, co nejvíce vody a simulujeme situaci přejedení. Rozdílem je to, že se v tomto případě pocit plnosti žaludku nespojuje s jídlem, kterému se klientka snaží vyhýbat a kterému se brání.
- Klientka opět popisuje své pocity, které jsou v tomto případě mírnější a sama uvádí, že ji nepudí ke zvracení, zažívá je jako podobné, ale snesitelné.
- Za sebe shrnuje, že tyto pocity může cítit a umí je zvládat, což ona potvrzuje.
- Následně se za mého vedení klientka pokouší v dané situaci uvolnit a prodýchat.
- Namísto původních pocitů návalů a stažení žaludku, stažení sebe a následných křečí klientka své pocity hodnotí jako snesitelné a má nad nimi kontrolu a moc.
- Mým cílem je narušit klientčino schéma, kdy negativní pocity z plnosti žaludku ona zažívá jako nesnesitelné a brání se jim zvracením.

2. Nalezení pocitu vnitřního já (pomocí relaxace)

- Za zvuků relaxační hudby si klientka sedá, co nej pohodlněji. Pomocí uvědomovaných výdechů a uvolněného hlubokého dýchání se zrelaxovává. Následně se klientka snaží se vcítit do svého pocitu, kdy je uvolněná, v činnostech, které ji baví respektive, kdy je ve stavu svého vnitřního já.

- Klientka posléze popisuje svoje pocity a prožívání, snažíme se najít rozdíly mezi tímto stavem a stavem, kdy je ovládána hlasy vnějšího já.

Reflexe

Výsledkem tohoto setkání bylo klientčino zjištění, že snad bude moci případný tlak v žaludku lépe zvládnout a že se cítí podstatně lépe, když se nezabývá tolik hlasy svého vnějšího já. Cílem je, aby se uměla v situacích, kdy to bude potřeba k navození stavu vnitřního já vrátit a využít techniky zvládání tlaku v žaludku.

8. kontakt (konzultace – 1 hodina)

Klientka přichází radostná a referuje, že za uplynulý týden nezvracela ani jednou. Nyní jsme již jen kontrolovali její postup. Klientku jsem podporoval v jejím odhodlání a oceňoval znovunabytí sebekontroly. Reflektovali jsme společně pilíře naší společné práce.

1. dodržování vhodného stravovacího a pitného režimu (klientka jí častěji, v malých dávkách, do školy si nosí zdravou, málo kalorickou svačinu a láhev s vodou, běžně s sebou nosí něco malého k jídlu, snaží se vypít dostatek tekutin denně)
2. sport a režim dne (klientka chodí pravidelně běhat a cvičí doma, volné dny začíná pohybem, snaží se méně přepínat, snaží seč pravidelně večeřet v pět hodin a posléze již nejíst)
3. práce se stresem (pro klientku je problémový anticipační stres a běžný denní stres, v situacích, kdy vnímá, že je ve stresu, snaží se na pár minut zklidnit, dýchat, napít se vody, v situacích stresu příliš nejíst)
4. práce s pocitem přeplněnosti žaludku (po krátkém cvičení, které jsme spolu zrealizovali, které jí mělo umožnit lépe zvládat pocity přeplněnosti žaludku, klientka uvádí, že tyto pocity se díky úpravě stravovacího režimu příliš neobjevují, nicméně se jí zdá být tento pocit snesitelnější)
5. klientčiny klady (klientka si zaznamenala své klady do svého soukromého deníčku, sama uvádí, že si je někdy prohlíží, klientka uvádí, že toto téma je pro ni těžké a že se necítí zcela jistá)
6. jaká klientka chce být – co je realistické (klientka má nyní již realističtější očekávání od sebe a jaká chce být)

7. na kom jí v jejím okolí záleží a proč (klientka je schopna ze svého okolí vybrat ty, na kterých jí záleží a respektovat více jejich názor než názor lidí, na kterých jí méně záleží)
8. jak relaxovat a jak zvládat lépe své pocity (v tomto tématu jsme nepostoupili v rámci našeho setkávání příliš daleko, klientka má lepší náhled v rozhovorech se mnou v běžném životě se jí to tolik nedaří, stejně tak i s relaxací)

Reflexe

Klientka působí sebevědoměji a ve všech výše uvedených bodech se dobře orientuje. Proto klientce navrhuji naše setkávání ukončit a pokračovat v komunikaci mailem. V případě, že by se problém opět objevil, bude jejím úkolem mě kontaktovat. Klientka vidí svůj problém jako téměř vyřešený a doufá, že se situace nezmění.

9. a 10. kontakt (mailem, vždy po čtrnácti dnech)

K recidivám u klientky nedochází. Cítí se dobře a situaci zvládá. Cílem mailového kontaktu bylo kontrolovat klientčin postup a podpořit ji. Uvádím zde části emailů, které jsme si s klientkou vyměnili:

P: Dobry den,, jak jsem slibil, pisu. Jak se Vam dari? Co noveho se udalo a jak to zvladate? Jak to vypada s Vasi predeslym problemem?

K: Dobrý den, dost dlouho jsme se neviděli... No, podle toho asi poznáte, že se nemůžu mít tak zle...:-) Nevim, jestli přijímáte děkovný dopisy, ale díky si neodpustím:-D Chtěla jsem Vám hrozně moc poděkovat za to, co jste pro mě udělal, no, vlastně jste pro mě znamenal (a samozřejmě znamenáte;-) jako málokdo, jako nejsvětější bod, na který se můžu spolehnout. Vlastně jste mi pomohl ani ne s problémem samotným, ale hlavně jak k tomu mám přistupovat, jak věci řešit... No abych se přiznala, občas se ještě dostávám do situací, ze kterých najednou nevím jak ven, ale nějak tak jsem změnila náhled na okolí i sebe sama...

Reflexe emailu:

Jako velmi důležitá se, dle hodnocení klientky, ukázala kvalita našeho vztahu, podpora a jistota, kterou vnímala. Domnívám se, že přispěla k jejím zklidnění a schopnosti nad svým

problémem mít nadhled. Tento nadhled a nové způsoby řešení problémů, jak píše, dále využívá ve svém životě při řešení různých problémů. Domnívám se, že díky našemu setkávání klientka získala vyšší sebejistotu a ta jí nadále pomáhá.

Závěr kasuistiky

V průběhu šesti týdnů, šesti setkání se nám podařilo problém s příjmem jídla vyřešit. Zlepšení klientčina stavu mohlo dojít i díky tomu, že mohla o svém problému s někým hovořit a snížil se tím její stres, který ovlivňoval její chování. Díky mé podpoře mohlo dojít k omezení kritického hlasu vnějšího já. Předpokládám se, že velmi důležitá se ukázala kvalita poradenského vztahu a podpora, kterou dostávala. Domnívám se, že díky našemu setkávání klientka získala vyšší sebejistotu a sebevědomí. Jako podstatné také vnímám získání většího nadhledu nad sebou a svými problémy a osvojení si nových způsobů řešení problémů.

Připomenu cíle stanovené na počátku našeho setkávání:

1. hledat klíčovou proměnnou, která by klientce pomohla obnovit vnímání reality,
2. posílit schopnost přiměřené seberegulace
3. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
4. omezit hlas vnějšího já
5. posílit klientčino vnitřní já

add 1) Klíčovou proměnnou, která se osvědčila se ukázalo nehodnotící zaznamenávání míry hladu. Sledováním této proměnné došlo (z hlediska terminologie metody Inner Game) k obnovení vnímání reality či kontaktu s realitou a tedy k samoregulaci klientky bez kritického zásahu z vnějšku, čímž by přibyl další hlas vnějšího já.

add 2) Díky předchozímu bodu, zlepšení stravovacích návyků a dodržování pitného režimu, přiměřenému sportování a úpravě denního režimu, lepšímu zvládání stresu a naučení se tomu, jak zvládat pocit přeplněnosti žaludku se klientce podařilo výrazně zlepšit svou schopnost přiměřené seberegulace.

add 3 – 5) V těchto bodech bych vyzdvihl jako nejprínosnější to, že:

- si klientka na základě konzultací lépe uvědomuje své klady,
- má lépe a reálněji definováno to, jaká chce být,
- dokáže odlišit to, na kom jí v jejím okolí záleží a proč,

- a že lépe chápe, jak jí asi okolí vnímá a jaká by měla podle okolí být.

Připomenu dva další Gallweyovy pojmy Interference a Mobilitu. Usuzuji, že v průběhu naší společné práce se nám podařilo interference významně oslabit a klientka tak získala v souladu s Gallweyovou terminologií větší mobilitu.

Domnívám se, že použití metody Inner Game se mohlo ukázat v tomto případě jako účinné díky tomu, že klientce byl tento model srozumitelný a dokázala s ním sama pracovat a svou situaci podle něj popisovat. To klientce umožnilo lepší vhled do svého problému a posílilo to její autonomii při jeho řešení. Jako ústřední vidím práci s klíčovou proměnnou, která klientce pomohla bez kritického sebehodnocení (které by mohlo být kontraproduktivní) obnovit kontakt s realitou a její lepší vnímání tzn. v tomto případě nepopírání hladu.

Další možnosti intervencí:

Další možnosti postupu bych viděl ve sledování a podpoře klientky při realizování změn ve všech oblastech života klientky, které s problémem souvisejí.

1. dodržování vhodného stravovacího a pitného režimu
2. sport a režim dne

Jako otevřená témata, ve kterých by bylo možno dále pracovat, spatřuji

3. práci se stresem - relaxace a zvládání negativních pocitů
4. techniky podporující klientčino sebevědomí
5. tvorba osobních a životních plánů

6. Kasuistika č. 2 – chlapec 16let

1. konzultace

Klient přichází na konzultaci po emailovém objednání. Klient působí nesměle, nervózně si sedá na nabídnuté místo. Klientovi jsou představena základní pravidla našeho setkávání, společná pro všechny klienty, kteří mě navštěvují. Kromě organizačních záležitostí k těmto pravidlům patřilo zejména vyjasnění mé role, utvrzení o důvěrnosti informací, které mi klient podává a mého vztahu ke škole. Jako školní psycholog podávám škole informace pouze o počtu žáků, rodičů či učitelů, kteří mě navštěvují. Konkrétní jména klientů považuji za citlivé informace a jsou součástí mých důvěrných záznamů o klientech. Cílem pro klienta bude v úvodní fázi popsat mi svou situaci a společně se mnou najít a vybrat vhodný způsob řešení svého problému. Cílem toho setkání pro mě bude ocenit klienta za aktivní přístup ke svému problému v tom, že vyhledal pomoc, zorientovat se v základních rysech v klientově situaci, podpořit jej v jeho snaze svůj problém řešit a navrhnout možnosti dalšího postupu. V úvahu připadají tyto varianty:

1. problém může být vyřešen i pomocí jedné konzultace
2. bude vhodné klienta nasměrovat k jinému odborníkovi
3. problém bude vhodné řešit společně a s klientem se domluvíme na cílech a postupu naší spolupráce

Dále popisuji konkrétní vývoj případu a dokumentuji jej autentickými záznamy rozhovorů - bez jazykové korekce.

Nalezení a pojmenování problému:

(Co je konkrétní téma či problém, který klienta trápí?)

P: Co Vás ke mě přivádí?

K: Jsou to problémy s trémou, který mám. Hraju totiž na kytaru a vystupuji a hodně mi to vadí. Chtěl bych vědět, jestli se s tím dá něco dělat.

P: Myslím si že určitě ano. Pokuste se mi popsat, jaké máte konkrétně potíže.

K: Vlastně, jsem vždycky před hraním strašně nervózní, mám problémy se soustředit, klepou se mi ruce, zapomínám co hrát a bojím se, že to pokazím.

P: Napadá Vás ještě něco dalšího, co byste chtěl se mnou řešit?

K: Ani ne, tohle je to hlavní.

Širší souvislosti problému:

(Má problémy s trémou i v jiných oblastech? Měl problémy s trémou i dříve? Měl nebo má jiné potíže psychického charakteru? Prodělal nějaké nemoci, úrazy, které by mohli mít s problémem souvislosti? Napadá klienta nějaká další souvislost, spojitost s jinými věcmi či okolnostmi?)

P: Máte problémy s trémou i jinde?

K: Ani ne. Možná trochu při zkoušení, ale to má asi každý.

P: Měl jste problémy s trémou někdy dříve?

K: Co si vzpomínám, tak ne.

P: Měl jste nebo máte jiné potíže psychického charakteru?

K: Ne.

P: Prodělal jste nějaké nemoci, úrazy, které by mohli mít s problémem souvislosti?

K: Ne, nic mě nenapadá.

P: Napadá Vás nějaká další souvislost, spojitost s jinými věcmi či okolnostmi?

K: Taky ne.

Konsekvence problému v situaci, kdy nastává:

(Stalo se to, že to klient pokazil? Co by se stalo, kdyby to klient pokazil? Co nejhoršího by se mohlo klientovi stát? Co posiluje nebo oslabuje jeho problémy?)

P: Stalo se tedy to, že jste to opravdu někdy pokazil?

K: No párkrát jo, ale toho si v tom bordelu asi nikdo nevším'.

P: Přesto Vás ale napadá, že by se něco mohlo stát?

K: No, že by to byl trapas, někdy tam chodí dost jiných kytaristů a můj učitel na kytaru.

P: Co nejhoršího by se mohlo stát?

K: Nevím, asi bysme začali skladbu znova.

P: Napadá Vás něco, co podporuje nebo oslabuje v dané situaci Vaše problémy?

K: Zkusil jsem si dát na uklidnění pivo, ale to bylo ještě horší.

P: V čem to bylo horší?

K: Byl jsem ještě víc ve stresu a neměl jsem to moc pod kontrolou. *(Co se snaží mít pod kontrolou? Sebe nebo celou situaci?)*

P: To znamená, že jste hodně ve stresu před hraním a snažíte se mít věci pod kontrolou?

K: No hodně, ale to nejde.

P: Co se snažíte mít pod kontrolou?

K: Sebe a hraní, přípravu a tak. *(Klient je možná velmi stresován chováním druhých a cítí za ně zodpovědnost?)*

P: Rozumím tomu správně, že se snažíte, a by všechno bylo v pořádku?

K: No to se snažím, ale moc to nejde. Posledně přišel bubeník až půl hodiny před vystoupením. *(Klienta zjevně stresují i spoluhráči, kteří nejsou dobře připraveni.)*

P: Takže Vaše tréma a stres bývají posilovány tím, že nastávají před hraním nebo při něm problémy?

K: To dost!

Navázání vztahu

P: Jak dlouho hrajete na kytaru?

K: Asi čtyři roky. A teď chodím do rokové školy do Mlejna.

P: Prima. A jaký to tam je?

K: No dobrý, mám učitele, je to profík a dost mi pomáhá. Supr se mi věnuje, právě chodí za mnou i když někde hrajeme.

P: Hraní Vás baví?

K: Baví. Hodně se učít nové věci a zkoušení.

P: A vystupování?

K: No, moc si to neužívám a to bych chtěl změnit, abych se zrelaxoval a byl víc v pohodě.

Zarámování a formulace zakázky

P: Pojd'me to tedy shrnout. Jestli tomu správně rozumím je tu pár témat trémy jako myšlenky, které se Vám honí hlavou, to že to zkažíte a co se stane tréma jako stres, kdy se před vystoupením snažíte mít věci pod kontrolou.

Dál mám z toho i pocit, že jste možná velmi stresován chováním druhých a cítíte za ně zodpovědnost, i za celé vystoupení.

K: Myslím, že to tak je.

Volba postupu

Z hlediska formulace zakázky na základě našeho rozhovoru se rýsovalo několik témat pro intervenci, která se mi zdála být v mé kompetenci a tak jsem klientovi navrhla, že bych se mu mohl pokusit mu pomoci jeho situaci zlepšit. Jedná se o tato témata:

- upravit klientův vztah ke spoluhráčům
- pomoci mu být se na náročné akce lépe připravit
- jak reagovat v neočekávaných situacích
- naučit klienta pracovat se stresem

a hlavní téma

- pomoci klientovi vyrovnat s trémou jako strachem ze selhání

Na základě klientova popisu problému jsem se rozhodl pro poslední z témat se pokusit použít techniku Inner Game. Rušivé vlivy, které způsobují klientovu trému můžeme přirovnat k „interferencím“, se kterými Gallwey pracuje (viz Inner Game) a osvobodit od nich klienta. V souladu s terminologií Inner Game učinit je „mobilnějším“ respektive zvýšit jeho „mobilitu“. „Mobilita v mém (Gallweyově) pojetí neznamena směřování do určitého bodu, ale představuje schopnost pohybovat se libovolným směrem, pro který se rozhodneme, aniž by nás k tomu někdo (nebo něco) nutil. Mobilita je hledání stavu, v němž dokážeme svobodně reagovat na vlastní nejnějnější touhy.“ (Gallwey 2004, s. 135)

Připomenu v bodech, co jsou prvky této techniky

- zmapování hlasů Vnějšího já
- rozpoznání hlasu Vnitřního já
- nalezení klíčové proměnné, která by klientovi pomohla obnovit vnímání reality,
- pokusit se najít různé techniky, které by klientovi pomohly trému lépe zvládat.

Rozhodl jsem se (v souladu s metodikou Inner Game):

6. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
7. pokusit se omezit hlas vnějšího já (interference)
8. hledat klíčovou proměnnou, která by klientovi pomohla obnovit vnímání reality

9. posílit klientovo vnítrní já

Poznámka: Rozhodl jsem se také využít vlastních zkušeností. Sám hraji na kytaru, vystupoval jsem a také měl jsem problém s trémou, který se mi podařilo zvládnout. Myslím, že to bude vhodné pro navázání bližšího vztahu, získání klientovi důvěry v mou kompetenci jemu pomoci a může mu to sloužit jako vzor pro učení příkladem či konfrontací.

Zbylý čas konzultace jsme hovořili o mých zkušenostech s vystupováním a technikami, které jsem si osvojil k tomu, abych se vyrovnal s trémou. Jednalo se o doporučení konkrétních věcí, které měli klientovi pomoci lépe cvičit na kytaru, jak navázat kontakt s publikem před začátkem vystoupení, použití „icebreaku“, jak se zrelaxovat těsně před vystoupením a jak se připravit a nepodceňovat dostatek času na přípravu, zabydlení se v prostoru, zvukovou zkoušku atd. Vzhledem k tomu, že klienta čekalo za pár dní vystoupení měl možnost si tyto věci vyzkoušet a na příštím setkání mohl referovat.

Reflexe

Cílem tohoto sezení pro mě bylo zorientovat se v klientově situaci a problému a ujasnit si s ním společný postup v jeho řešení. Cílem pro klienta bylo nalézt souvislosti jeho problému, přesně jej popsat a společně se mnou formulovat zakázku naší společné práce. Jako velmi podstatné vnímám navázání blízkého vztahu. Myslím si, že využití vlastních zkušeností je v tomto případě dobré a klient může tyto zkušenosti relativně snadno přenést a využít v praxi. Snažil jsem se v průběhu setkání klientův problém zmapovat i v širších souvislostech, což neodhalilo nějakou spojitost, ale domnívám se, že to bylo dobré tuto fázi nepodcenit. Z hlediska dalšího postupu se domnívám, že klient je výkonově orientován a velmi motivován k tomu svou situaci vyřešit, tudíž situaci bude možné dobře řešit.

2. setkání (1 hod konzultace – po čtrnácti dnech)

Klient přichází v dobré náladě a nepůsobí tolik ostýchavě. V úvodní části klient hovořil o vystoupení, které se jim prý podařilo i on se cítil lépe, když byl lépe připraven. Dostatek času na místě před vystoupením mu umožnil si místo dobře prohlédnout, na vystoupení se dostatečně technicky připravit a nenechat se tolik stresovat druhými, promluvit s kamarády z publika atd.

Po zhodnocení výše uvedeného jsem klientovi řekl, že se pustíme do práce popsals jsem mu techniku Inner Game, která by mu mohla pomoci a se kterou budeme pracovat. Popsal jsem ji jako techniku vhodnou přímo pro jeho situaci, protože jejím cílem je pomoci člověku, aby podával co nejlepší výkon v situacích kdy soutěží nebo vystupuje.

P: Dám Vám papír a Vaším úkolem bude zapsat si do jednoho sloupce věci, které děláte a nebaví Vás a do druhého věci, které děláte a baví Vás. Pokuste se najít činnosti spojené s kytarou a hraním. *(klient píše)*

Činnosti, které nás baví v čem se cítíme dobře, přirozeně, uvolněně, sami sebou, příliš nepřemýšlíme, :	To, co nás příliš nebaví, děláme to často kvůli někomu, něčemu, naší představě o nás, „že bychom měli“, přemýšlíme při tom, necítíme se přirozeně:
<ul style="list-style-type: none">- učit se nové věci na kytaru- zkoušet- když to šlape- cvičit na kytaru	<ul style="list-style-type: none">- stresovat se- vystupování (jak kdy....)- řešit věci za druhé- nečekané situace- nezodpovědnost kapely

P: Prosím odpovězte teď za sebe z jakého důvodu děláte ty činnosti, které Vás tolik nebaví a jaký je důvod, proč děláte věci, které Vás baví?

K: Ty, který mě nebaví asi proto, že tak jsou, asi že nějak musím.

P: A ty druhé?

K: Ty dělám, asi, že mě baví.

P: Jak se cítíte v situaci, kdy děláte věci, které Vás baví a jak se cítíte, když děláte věci, které Vás nebaví.

K: No u těch, co mě baví v pohodě a u těch druhých dost nepříjemně a nepřírozně.

P: Co na Vás působí, když děláte ty věci, které nás nebaví? Z jakého důvodu je děláte?

K: Nevím, nějaké věci nebo lidi z venku.

P: Takže je děláte kvůli druhým nebo na Vás nepříjemně působí věci z venku?

K: Tak asi. Jo.

P: Do nich se musíte víc nutit?

K: Celkem ano.

P: Kvůli komu je tedy děláte? Kvůli sobě?

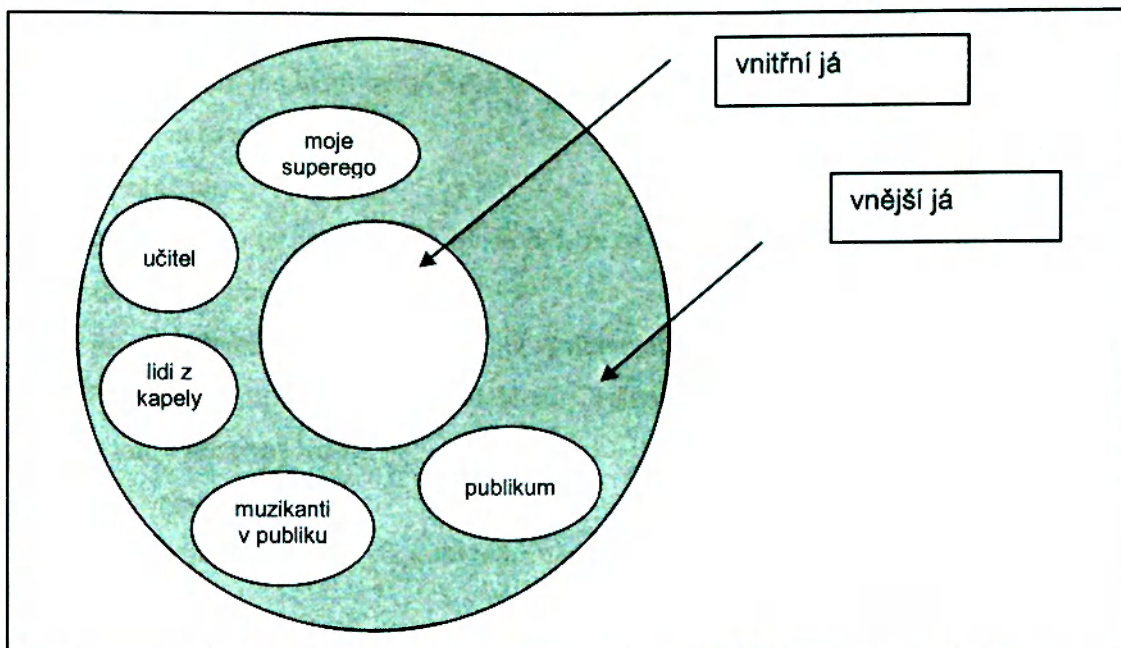
K: No asi kvůli druhým a taky kvůli sobě.

P: Je to takové to já, které Vám říká, co byste měl dělat?

K: Jo, Freud tomu myslím říká superego. *(Myslím, že klient chápe význam vnitřních příkazů.)*

Tvorba modelu Vnitřního a Vnějšího já, kde si klient mapuje jejich hlasy a to, co „říkají“. Posléze se budeme snažit rozebrat, jak na něj působí, jak se cítí a jak odpovídají realitě.

P: Ted' se to pokusíme zmapovat, jak to na Vás působí v situaci hraní. Zkuste si představit, že existují naše dvě já. To, ve kterém děláme věci, které nás baví a druhé, ve kterém se necítíme příjemně a děláme věci, které dělat musíme a které nás nebaví. Já je nakreslím jako dva soustředné kruhy a Vaším úkolem bude do tohodle vnějšího kruhu napsat ty druhé lidi, kteří na Vás působí při hraní nebo kvůli kterým ty méně příjemné věci děláte a připojte i svoje „nadjá“.



Poznámky:

- slovem „učitel“ klient označil svého učitele na kytaru.
- klient rozdělil publikum na dvě „já“ – obecné publikum a to, které tomu více rozumí „muzikanti v publiku“.

P: Tak teď se pokuste vyjádřit, co říkají nebo obavy spojené s Vašimi vnějšími já.

K: Asi bych začal odsud (*klient ukazuje na ovál s nápisem superego*) to mě asi stresuje nejvíc, protože to nechci pokazit a vono mi říká: „nesmíš udělat chybu, soustřeď se, nenech se rozptylovat“. Před učitelem to nechci zkazit, že jsem moc necvičil a před kapelou taky ne, protože by pak řekli, že sám je buzeruju a sám to kazím.

P: Mohli bychom říct, že to jsou ty hlasy, které Vás stresují?

K: Jo.

P: Který z nich je pro Vás ten nejkritičtější? Kterého se nejvíc obáváte?

K: Asi strachu ze zklamání a těch dalších muzikantů v publiku, ty bývají hodně kritický.

P: Ze zklamání koho?

K: Sebe a ty, co tomu rozumí.

P: Co by se stalo kdybyste to tedy pokazil? Co by říkalo Vaše superego? (*používám klientovu terminologii, aby mu to bylo blízké a srozumitelné*)

K: No nevím, asi, že nemám talent, že nestojím za nic a že se tam nemám drát.

P: A co by asi mohli říkat ty muzikanti?

K: Určitě to, že to neumím a co se s tím cpu ven.

P: A umíte to nebo neumíte?

K: Já, asi to umím, jen kvůli trémě bych to mohl zkazit.

P: Takže by za to mohla tréma?

K: No vlastně jo.

P: Takže, kdybyste to pokazil dalo by se říct, že to jinak umíte, neznamená to, že jste špatný kytarista, jen máte trému.

K: To jo, ale tu bych neměl mít, když chci vystupovat.

P: Určitě Vám škodí, také s ní něco uděláme. Cvičení na kytaru jste strávil hodně času a prací s trémou zatím relativně málo.

K: To máte pravdu.

P: Zkusíme se podívat na to, jak konkrétně na Vás tréma působí a na co při tom myslíte.

.
. .
.

K: Hlavou se mi honí různé myšlenky a já se snažím myslet na to, abych to nezkazil a soustředit se.

P: A jak se Vám to daří?

K: No, čím víc se snažím soustředit, tím víc si uvědomuju, že mi to nejde.

P: Mám pocit, že v tuhle chvíli působí Vaše tréma přímo proti Vašemu snažení.

K: To přesně. V podstatě je to začarovaný kruh.

P: Jak z něho ven?

K: To právě nevím. *(Domnívám se, že dle popisu klienta jeho myšlenky působí jako interference a narušují jeho kontakt s realitou /publikum, kapela, atd./ a napadá mě, zda sledováním právě těchto věcí /publikum a kapela/ by mohlo klientovu pozornost přesunout od jeho obav a soustředění se na sebe. Mohl by se cítit uvolněněji a podávat tak lepší výkon, neboť by se omezili interference.)*

Následně jsem klientovi svou myšlenku vysvětlil a vysvětlil mu postup na co by se mohl před vystoupením soustředit. V závěru našeho setkání si klient vyzkoušel malou relaxaci, kdy se snažil vcítit do stavu jeho vnitřního já.

Reflexe:

Klient si sám na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomuje myšlenky, které jej stresují a svoje vnitřní tlaky. Cílem rozboru hlasů je umožnit jim promluvit a nepopírat je v situaci, kdy je klient schopen je vyslechnout. Také se snažím pomoci klientovi umět nalézt stav vnitřního já, ve kterém je mu příjemně, cítí se uvolněně a může tak podat lepší výkon. Účelem jejich nahlédnutí je zároveň přemýšlení o jejich reálnosti a tudíž je možné zpochybňování a hledání vyváženější myšlenky. (To v souladu s postupem kognitivně-behaviorální terapie. Na základě metody Inner Game jde o to najít proměnnou, jejímž sledováním by klient odvedl svou pozornost od těchto interferencí a kritický hlas vnějších já utichl.

3. setkání (1 hod konzultace – po třech nedělích)

Klient přichází opět v dobré náladě. Na otázku, jak se má, klient spontánně hovoří o vystoupení, které si prý opravdu užil, protože si začal všimnout ostatních a zjistil, že publiku téměř neposlouchá a kamarádi z kapely jsou snad ještě nervóznější než on sám. Před vystoupením měl dostatek času na přípravu a čas těsně před vystoupením strávil tím, že chodil v publiku povídal si s kamarády a pozoroval okolí. Díky tomu si uvědomil, že řada jeho myšlenek neodpovídá realitě, protože publikum v průběhu vystoupení příliš neposlouchá a kamarádi z kapely kazí také, což dříve tolik nevnímal.

Vrátili jsme se k modelu vnitřního a vnějšího já a úkolem klienta je pokusit se nově formulovat hlasy vnějších já.

P: Jak byste teď formuloval hlasy svých vnějších já.

K: Asi už jinak.

P: V čem by se lišili? Zkuste je popsat.

K: No, publikum by asi říkalo hrajte si, co chcete. My Vás moc neposloucháme. Jen ať je to nářez a ať to šlape.

P: Co muzikanti v publiku?

K: Něco podobného, akorát všechno je stejně špatně, nepřesně, zvuk atd. Taky, my jsme nejlepší akorát, že nám to ostatní taky kazej. Kamarádi z kapely by asi řekli, hlavně, že je to za náma, vůbec se tím netrap, já Tě stejně neslyšel a byl jsem rád, že žiju.

P: Co učitel a Vaše superego?

K: Učitel mě chválí, že to je super na to, že začínáme a hlavně ať hrajem. A moje superego to už ani neví asi se tím vůbec nezabývá, řeší teď školu a možná maximálně cvičení. *(myšleno na kytaru)*

Zbýlý čas konzultace jsme hovořili o jeho zážitcích a hudbě. V závěru jsme zopakovali relaxaci zaměřenou na představování si vnitřního já a uvolňování napětí. Klient sám usoudil, že v této chvíli nevidí jako vážný problém to, co ho dříve trápilo. S klientem jsem se domluvil, že v případě, kdyby se opět vyskytl problém, se na mě obrátí.

Reflexe:

Domnívám se, že nebylo třeba v dané situaci pokračovat dál, protože došlo v tu chvíli k podstatnému zlepšení klientova stavu. Klient si v této chvíli uvědomoval, že hlasy vnějšího já, které ho dříve stresovali jsou díky lepšímu kontaktu s realitou, jeho pozorování, přiměřenější. Sledování této proměnné (publikum a kapela) se ukázalo jako dostatečné, protože narušilo vliv hlasů vnějších já a naopak klienta vedlo ke zjištění faktů, které si dříve neuvědomoval a díky jimž upravil svůj pohled na situaci. Relaxace a hledání stavu vnitřního já přineslo v danou chvíli klientovo uvolnění a poznání, že hra na kytaru je jeho zábavou a že by jej neměla stresovat. Otázkou je, jak bude klient schopen sám relaxovat před vystoupením a zda tyto výsledky postupem času nevyhasnou.

Závěr

Připomenutí cíle stanovené na počátku našeho setkávání:

6. rozebrat hlasy vnějšího já a zrealističtět je
7. pokusit se omezit hlas vnějšího já (interference)
8. hledat klíčovou proměnnou, která by klientovi pomohla obnovit vnímání reality
9. posílit klientovo vnitřní já

add 1) Hlasy vnějšího já byly zpočátku velmi kritické a nerealistické. Díky obnovení kontaktu s realitou byl klient schopen tyto hlasy přeformulovat do reálnější podoby.

add 2 a 3) Klíčovou proměnou, která se osvědčila se ukázalo pozorování okolí, odpoutání se od příprav a přerušení snahy soustředit se v daném okamžiku. Došlo tedy (z hlediska terminologie metody Inner Game) k obnovení vnímání reality či kontaktu s realitou a zeslabení hlasů vnějšího já.

add 4) Domnívám se, že k posílení došlo díky tomu, že klient případné selhání přestal spojovat s výroky o sobě a své kvalitě, ale přičetl by je na vrub trémy. Díky relaxaci se nám také možná podařilo podpořit klientovo vnitřní já a jeho hlas.

Domnívám se, že metoda Inner Game mohlo být pro tento případ vhodná, protože je určena pro práci s trémou a pro podávání co nejlepšího výkonu při zápase či vystoupení. Vhodně popisovala u vystupujícího narušení kontaktu s realitou, jejímž obnovením se situace podstatně zlepšila.

Další možnosti intervence

- Pokračovat v relaxacích a naučit klienta se zrelaxovat před vystoupením
- Reflektovat a rozebírat klientovi zkušenosti z praxe
- Mentální trénink pro zlepšování dovedností

7. Závěry z kasuistik

V závěrech z kasuistik shrnuji a pokouším se zhodnotit výsledky praktické části práce. Mapuji použití Gallweyovy metody - Inner Game ve dvou poradenských případech. Dále hledám odpovědět na mou badatelskou otázku, zda lze využít metody Inner game v práci školního psychologa. V praxi školního psychologa jsem se pokusil uvedenou metodu použít v případě klientky s mentální bulimií a u klienta, který měl problém s trémou při vystupování a hře na kytaru.

Kasuistika č.1

Práce s vnitřním a vnějším já

Domnívám se, že práce s modelem vnitřního a vnějšího já a sledování jejich působení se ukázala v tomto případě pro mě jako velmi zajímavá a přehledná. Klientka sama si na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomovala a popisovala své vnitřní tlaky i nereálnost hlasů a požadavků svých Vnějších já. Také další naše společná práce probíhala díky metodě přehledně. Klientka se v modelu snadno orientovala a snadno se jí s ním pracovalo. V této fázi jsme se snažili o zrealističtění klientčinych představ o sobě, očekávání jejího okolí a výběru těch „hlasů“, na kterých by ji mělo záležet (opuštění snahy zalíbit se všem).

Jako srozumitelné a logicky navazující vnímám naši další práci na hledání stavu vnitřního já a jeho posílení pojmenováním a nalezením kladných rysů klientky.

Za zajímavý a velmi dobrý považuji cíl metody Ihned Game: na závěr každého setkání dovést klientku právě do stavu jeho vnitřního já – uvolněného a pohodového. Předpokládám, že tento postup výrazně podpořil úspěšnost intervence. Poznámka: Zanecháním klientky v stavu vnějšího já, s příkazy, doporučeními atd. by mohlo vést k podpoře hlasů vnějších já a mohlo by vést k nepříjemnému stavu klienta a k zvýšené možnosti relapsu z nadměrných požadavků těchto vnějších já, kterým dopřeje sluchu.

Z hlediska definování role kouče by kouč neměl, dle Gallweye, působit direktivně, instruovat či radit, protože pak by působil jako hlas vnějšího já, což z hlediska metodiky Inner Game není žádoucí. Cílem byla podpora klientčina vnitřního já a omezení kritického hlasu vnějších já. Na podporu klientčina vnitřního já může působit podpora psychologa, která

směřovala k zvýšení sebejistoty i většímu nadhledu nad sebou, kterého díky intervenci (především vedením poradenských rozhovorů) dosáhla.

Interference a sledování klíčové proměnné

Myslím si, že Gallweyův model práce s interferencemi a klíčovou proměnnou se ukázal také jako vhodný a fungující. Díky snaze utlumit interference - kritické hlasy vnějších já (vztahující se ke klientčině tloušťce) se klientka snažila hlad popírat, tím nad ním ztrácela kontrolu a nebyla schopna jej přiměřeně regulovat. Popíráním hladu tak u klientky docházelo k narušenému vnímání reality. Usuzuji, že obnovení vnímání popírané reality se podařilo za pomoci sledování klíčové proměnné (míry hladu v průběhu dne). Díky tomu byla klientka sama schopna lepší sebekontroly a přiměřené seberegulace.¹

¹ Poruchy příjmu potravy a metoda Inner Game

Model Vnitřního a Vnějšího já ukázal, že si můžeme rozdělit vztah lidí k jídlu a poruchy příjmu potravy velmi přehledně:

- Normální člověk reguluje hlas Vnitřního já a nepřejídá se, ani nemá tendenci mučit se nepřiměřeně hladem.
- Obézní člověk naslouchá svému Vnitřnímu já a není schopen jej korigovat. Realitu si vesměs popírá nebo ji nevnímá.
- Člověk s mentální anorexií se řídí příkazy svého Vnějšího já a zakazuje si jíst. Podobně jako u člověka s mentální bulimií jsou příkazy Vnějšího já ohrožující a nerealistické. Zkreslen je také sebeobraz a představa očekávání okolí a partnera, kterému se chtějí líbit.
- Člověk s mentální bulimií se snaží popírat hlas Vnitřního já, což se mu zcela nedaří a Vnitřní já nastupuje v situaci, kdy poklesl jeho krevní cukr a v případě, že začne jíst, k pocitu nasycení dochází až po cca půl hodině od okamžiku, kdy začne jíst. V tu chvíli je žaludek stažený, on má tendenci se přejíst, vzniká tlak v žaludku a nastupuje Vnější já se svými výčitkami a příkazy. Dochází tedy k tomu, že člověk s mentální bulimií reguluje tento stav tím, že jde zvracet. Jak jsem již uvedl v popisu člověka s mentální anorexií: zkreslen je sebeobraz a představa očekávání okolí a partnera, kterému se chtějí líbit. Narušen je (podobně jako u tenisty, který „kazí“) schopnost koncentrace a vnímání reality.

Shrnutí kasuistiky č.1

Problém, kterým byla mentální bulimie, se kterým se na mě klientka obrátila, se podařilo díky intervenci vyřešit. Klientka ve svém předešlém chování (zvracení) již nepokračovala a nyní (3 roky po intervenci) stále nepokračuje. Domnívám se, že metoda Ihned Game se ukázala jako celkově vhodná a výsledky intervence, jak klientka sama s odstupem času hodnotí, se pozitivně odrazili v dalším jejím životě. V hodnocení této kasuistiky však musím uvést, že nemám srovnání s jinými, podobnými případy. Tudíž v tomto případě mohla významně na klientku působit síla pozitivního vztahu, který ke mě měla jakožto poradci chovala a potíže mohly být potenciálně spojeny agravací symptomů a s hysterickými rysy její osobnost, které odezněly, stala-li se centrem pozornosti a péče.

Kasuistika č.2

Práce s vnitřním a vnějším já

Domnívám se, že použití metody Inner Game bylo v tomto případě vhodné z toho důvodu, že sám Gallwey metodu vytvořil právě pro lepší zvládání trémy a pro podávání co nejlepšího výkonu při zápase či v tomto případě vystoupení. Myslím, že Inner Game přiléhavě popisovala působení interferencí, kvůli nimž dochází u vystupujícího k narušení kontaktu s realitou a jejímž obnovením se situace podstatně a to pozitivně mění.

Klient si sám na základě rozboru hlasů vnitřního a vnějšího já a své sebereflexe uvědomoval své myšlenky, které jej stresovali a způsobovali mu trému. Díky pojmenování a rozboru hlasů je mohl nahlédnout a přemýšlet o jejich reálnosti. Cílem bylo jejich zpochybnění a nalezení vyváženějších myšlenek (v souladu s postupem kognitivně-behaviorální terapie). To ovšem s použitím metody Inner Game a díky technice nekritického pozorování respektive soustředění se na klíčovou proměnnou.

S pomocí relaxace jsem usiloval pomoci klientovi umět nalézt stav vnitřního já ve kterém je mu příjemně, cítí se uvolněně a může tak podat lepší výkon. Díky klientovu poznání, že hra na kytaru je pouze jeho zábavou a tedy by jej neměla stresovat. K posílení hlasu vnitřního já a omezení kritického hlasu vnějšího já došlo také díky tomu, že klient případné selhání přestal spojovat s výroky o sobě a své kvalitě, ale přičetl by je na vrub trémy.

Interference a sledování klíčové proměnné

V průběhu hledání klíčové proměnné jsem se setkal s tím, že klient sám se snaží omezit hlasy vnějších já intenzivním soustředěním, což se mu nedaří a ocitá se v začarovaném kruhu. Pro oslabení trémy bylo tedy třeba omezit interference kritických hlasů vnějších já i intenzitu klientova snažení přemoci trému tím, že se co nejvíce soustředí. Podařilo se nám najít klíčovou proměnnou (pozorování okolí), jejímž sledováním došlo k odpoutání se od příprav a přerušení snahy soustředit se v daném okamžiku. Došlo tedy (z hlediska terminologie metody Inner Game) k obnovení vnímání reality či kontaktu s realitou. Klient odvedl svou pozornost od interferencí a kritický hlas vnějších já utichl. Sledování této proměnné (publikum a kapela) se ukázalo jako dostatečné, protože narušilo vliv hlasů vnějších já a naopak klienta vedlo ke zjištění faktů, které si dříve neuvědomoval a díky jimž upravil svůj pohled na situaci. Usuzuji, že hlasy vnějšího já, které byly zpočátku velmi kritické a nerealistické, se díky obnovení kontaktu s realitou klientovi podařilo přeformulovat do podoby odpovídající více realitě.

Shrnutí kasuistiky č.2

Domnívám se, že problém (tréma při vystoupení), se kterým se na mě klient obrátil, se podařilo díky intervenci vyřešit. Klient již před a při vystupování nezažívá nepřiměřený stres a ustoupily i anticipující obavy z dalších vystoupení. Obnovení klientova kontaktu s realitou vedlo k tomu, že hlasy klientových vnějších já utichly a nepůsobí již jako interference. Obnovení kontaktu s realitou naopak vedlo k tomu, že klient komunikuje s publikem a kapelou (oproti dřívějšímu uzavírání se do sebe a snaze soustředit se) a více si tak své vystupování užívá.

Závěr a zhodnocení kasuistik

K uvedeným kasuistikám je nutné poznamenat to, že jsem v praktické části práce ověřoval pouze jeden z přístupů ke koučování. Domnívám se, že použití metody Inner Game bylo v těchto případech vhodné, i když je v případě první kasuistiky primárně určena „zdravé“ klientele. I zde se však zřejmě osvědčil. Jejimi klady jsou snadná srozumitelnost a názornost, která umožňuje klientovi pochopit lépe své fungování, zlepšit sebekontrolu a převzít úlohu „sebeterapeuta“. Usuzuji, že tato technika může být vhodná pro kratší

intervence a pro práci s klienty, kteří jsou schopni lepší sebereflexe. Vzhledem k tomu že jedním z cílů je snížit tlak kritického já, může pomoci klientům, kteří mají problém s nadměrnou sebekritičností či úzkostností. Jako velmi zajímavou a inspirativní vidím práci se sledováním klíčové proměnné, která klientům pomáhá obnovit kontakt s realitou. Bez kritického působení příkazů či návodů, které musí dodržovat a mohou působit kontraproduktivně, dochází pak „samovolně“ ke zlepšení. Klient má lepší vhled do problému, kontrolu nad situací a posiluje se tak jeho autonomie při řešení problémové situace. V průběhu hledání klíčové proměnné jsem v obou případech objevil to, že klienti sami se snaží omezit hlasy vnějších já (snahou nevnímat je – nevnímat hlad či soustředit se), což se jim nedaří a tak se ocitají se v „začarovaném kruhu“. Gallweyova metoda tak nabízí cestu, jak k problému účinně přistupovat a pomoci klientovi jej řešit.

ZÁVĚR

Záměrem rigorózní práce bylo pokusit se zmapovat a přiblížit pojem koučování v jeho různých významech, popsat metody, které koučování využívá a pokusit se nalézt případné uplatnění těchto metod v práci školního psychologa a prostředí školy. V závěru práce se tedy pokusím shrnout teoretické poznatky, které jsem o koučování získal, sumarizovat závěry z praktické části a zhodnotit, jak probíhaly mé pokusy při použití metod z oblasti koučování v praxi školního psychologa.

Co je koučování a čím je specifická role kouče?

Z hlediska mých nynějších poznatků jsem dospěl k tomu, že pojem koučování se šíří volně a do mnoha oblastí lidského působení. Vzhledem k různým podobám koučování v praxi bývá pojem koučování vykládán a chápán v nestejném významu a je pravděpodobné, že v povědomí laické i odborné veřejnosti nebude jednotně pojímanou službou. Pod pojmem koučování se pravděpodobně budeme i nadále setkávat v různých profesích s odlišnými činnostmi. V oblasti poradenských služeb se tak pod pojmem koučování můžeme nejčastěji setkat s různou podobou individuálních či skupinových konzultací, při nichž poradci/koučové kombinují rozmanité postupy z oblasti poradenství a terapie. Při hledání významu pojmu koučování jsem uvedl řadu pestrých definic s cílem přiblížit to, jak je pojem koučování autory různě vykládán. Nebylo sice mým cílem dospět k jednotné definici, pokusím-li se však nyní shrnout dosavadní poznatky o koučování, definoval bych jej souhrnně nejspíše takto:

Koučování můžeme definovat jako službu nebo styl vedení lidí¹, které facilitativním způsobem napomáhají procesu rozvoje osobnosti a dosahování pracovních nebo osobních cílů. Hlavními cíli koučování je nedirektivně koučovaného vést: k maximální aktivitě a zodpovědnosti při řešení svých problémů; k lepšímu vnímání reality, odstraňování bariér v myšlení a vnímání a k lepší sebereflexi; k jeho seberealizaci a sebeaktualizaci prostřednictvím definování vize vlastní budoucnosti, vymezení vlastních cílů, způsobů jejich dosažení, k tvorbě plánů a k jejich uskutečnění.

¹ V mé práci se zabývám koučováním primárně jako (externí) službou, ne tedy koučováním jakožto stylem vedení. Při hledání příležitostí k využití koučování ve školním prostředí uvažuji i o této možnosti.

V procesu koučování je přitom klíčovým nástrojem kladení specifických otázek, které vedou koučovaného k tomu, aby sám nacházel svá řešení.

V definici jsem vynechal poskytování zpětné vazby, což je sporným tématem. Svě místo by mohlo mít v tzv. exekutivním koučování, kde zejména u Top Managementu (podobně i u učitelů) je zpětná vazba tím, co mnohdy díky mocenské pozici schází.

Z hlediska systémového pojetí poradenských služeb bych koučování definoval specifickou jako formu poradenství orientovanou na rozvoj pracovních či osobnostních kompetencí klienta charakteristickou:

- maximálním soustředěním na aktivizaci klienta,
- maximálně nedirektivním a nenávodným přístupem,
- chápáním koučování jako individuální a individualizované služby, založené na kontraktu mezi koučem a koučovaným,
- orientací na výkon klienta, vhodné zacílení klientových aktivit (hledání a dosahování cílů),
- příklon k humanisticky orientované psychologii (orientaci na klienta a jeho sebeaktualizaci a rozvoji),
- případnou orientací na kognitivně-behaviorální směry a využívání jejich postupů při přenosu sociálních dovedností klientů do praxe.

Pokud poradenský přístup splňuje výše uvedené parametry, můžeme říci, že v tomto okamžiku používáme jako metodu poradenské práce koučování. A tak o ni můžeme uvažovat i jako eventuální metodě využívané v poradenské práci školního psychologa.

Vymezení koučování vzhledem k poradenství a terapii.

Situace v tomto bodě byla pro mě velmi nelehká, protože v tomto směru jsem nenalezl dostatek relevantní literatury. Domnívám se, že je tomu tak proto, že koučování je nejednotně odborně i experimentálně popsanou disciplínou. V předcházejícím textu jsem pojem koučování pojmu poradenství podřadil. Obě služby mají mnoho společného, rozdíl však vnímám v tom, že koučování je spíše chápáno jako služba orientovaná na rozvoj pracovních

či osobnostních kompetencí klienta. To ovlivňuje typ klientů, kteří jej vyhledávají, formulaci zakázky i utváření vztahu mezi koučem a klientem. Role poradce a jeho expertství (schopnost poradit) ustupuje do pozadí a role kouče je spíše rolí facilitátora procesu myšlení koučovaného, který si postup formuluje sám a předpokládá to významněji aktivního klienta oproti koučovi. Oproti tomu může být v některých případech v rámci poradenském procesu významněji aktivnější poradce oproti klientovi.

Ve vztahu koučování a terapie se domnívám, že zásadním rozdílem mezi koučováním a terapií je oblast problémů, kterými se převážně zabývá a s tím souvisí i odlišná klientela terapeuta a kouče. Kouč se primárně zabývá „normální“, „zdravou“ populací a přistupuje ke svým klientům na partnerské úrovni k jako schopným a k „zdravým“ a pouze facilituje proces jejich vlastního růstu. Dalšími rozdíly je také forma práce, hloubka zpracování témat, emocionální či racionální ladění aj.

Shrnutí výsledků badatelského záměru: Kde může být ve školní praxi koučování uplatňováno?

Horská ve své knize „Koučování ve školní praxi“ nabídla široký přehled různých činností v rámci škol, kde je možné techniky a postupy koučování použít. Pokusím se jednotlivé činnosti rozdělit podle jejich typu a nastínit možnosti, které koučování nabízí.

Skupinové koučování, koučování projektů, řešitelských či projektových týmů

Jestliže se budeme držet významu pojmu koučování jakožto nedirektivního způsobu řízení či vedení (nejen ve významu hierarchickém), je možné najít jeho uplatnění při řešení mnoha situací v běžném chodu školy. V tomto případě může v roli kouče vystupovat člen vedení školy či člen skupiny výchovného poradenství, externista, učitel či školní psycholog. Jsou to tedy ty situace, kdy je žádoucí maximální možná participace účastníků při hledání témat k řešení či hledání nových možností řešení stávajících úkolů. Jsou to situace, ve kterých se snažíme problém v celé jeho šíři odhalit a objasnit, následně pak společně dojít k plánu řešení, odhalit možnosti participujících členů na řešení úkolu se podílet a nedirektivně rozdělit role, úkoly a zodpovědnosti. V oblasti komerčního prostředí a firem hovoříme o vedení pomocí cílů MBO (management by objectives) či „cílovém managementu“ nebo o TQM (Total Quality Managementu), který se zaměřuje na růst organizace. Tyto pojmy pronikají i

do prostředí škol a objevují se i v literatuře ke školnímu prostředí směřující například (Horská 2009).

Cíl versus úkol

Pro lepší pochopení role a významu koučování při řešení výše uvedených situací se to pokusím popsat následujícím způsobem. Zásadní je vymezení pojmů *cíl* a *úkol* při jeho delegování či řešení.¹ Pokusím se charakterizovat tyto pojmy na základě mých znalostí a zkušeností. Při delegování cílů je podřízenému sděleno čeho je třeba dosáhnout (cíl), hledání způsobu, jakým toho bude dosaženo a sama realizace, je však na jeho úvaze a zodpovědnosti. Oproti tomu je oblast úkolů charakteristická zadáním cílového stavu, kterého má být dosaženo zároveň však i způsobu provedení (není-li to zřejmé). Na „zaúkolovaném“ je tedy „jen“ realizace. Oblasti delegování úkolů tedy může odpovídat direktivnější styl (úkoly i tak bývají podřízenými vnímány), zatímco pro oblast delegování cílů je vhodnější liberálnější styl vedení, uvažovat můžeme v tom případě o koučování. Jedná se tedy o situace, kdy „expertem“ při řešení problému nemá být vedoucí (či poradce), který přichází s řešením a řídí jedince či skupinu (definuje tedy „co“ a „jak“ se má dělat). Jedná se o situace, kdy jedinec či skupina sami přicházejí na způsob řešení (tedy na to „jak“ věc řešit). Horská například uvádí konkrétní možnost využití koučování a to při zavádění nových systémových prvků do výuky či chodu školy, řešení otázek spojených s rozvojem školy a její případnou inovací, koučování žákovské samosprávy, aj. (volně dle Horská 2009, s. 123nn). Ještě vhodnější je model koučování použít v případě, kdy cíle si stanovuje podřízený (respektive koučovaný) sám. Může se jednat například o rozvojové cíle či například cíle zlepšení za jemu svěřenou oblast (viz kapitola 4.4. Různé modely role kouče, Kouč jako vedoucí – vedoucí jako kouč). Koučování může být v těchto případech použito jak u učitelů tak i u žáků.

Individuální koučování

Podržíme-li se koučování jakožto formy práce se zralejšími jedinci, nabízí se možnost individuálního koučování starších žáků či učitelů. Zde v roli kouče může vystupovat téměř kdokoli, kdo je s postupy koučování obeznámen. Ať už vedoucí pracovník, učitel či školní psycholog, který nás zajímá zejména. V rámci individuálního koučování by sem spadaly úkoly spojené s rozvojem učitelů či dalších zaměstnanců školy v tématech jakými jsou:

¹ (Ve firemním prostředí, kde pracuji, dochází velmi často k jejich neporozumění a zaměňování.)

kariérový postup, hodnocení, motivace či autoevaluace, uvolňování jejich potenciálu či při pomoci s překonáváním obtíží, jejichž řešení je zcela v jejich možnostech. U žáků by forma koučování by mohla být vhodným nástrojem při volbě povolání, překonávání vhodných typů výukových či výchovných obtíží, pro které by bylo adekvátním způsobem jejich řešení lepší sebeuvědomění klienta, získání náhledu na sebe, zlepšení vnímání reality či definování vlastních cílů a jejich dosahování.¹

Konkrétní uplatnění koučování v rámci jednotlivých činností školního psychologa

Podle činností, které má školní psycholog ve škole provádět (definované Zapletalovou), bychom uplatnění metod koučování mohli najít zejména v oblasti:

- provádění edukační terapie,
- provádění prevence školní neúspěšnosti,
- pomáhání učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu.

Dle přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. - Standardní činnosti školy k bodu III. Standardní činnosti školního psychologa - Konzultační, poradenské a intervenční práce bychom využít koučování při:

- 2) individuální případové práci se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení).
- 4) prevenci školního neúspěchu žáků (náprava, vedení, apod.).
- 5) kariérovém poradenství u žáků.
- 9) podpoře spolupráce třídy a třídního učitele.
- 10) individuálních konzultacích pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání.

Shrnutí přínosu koučování pro poradenskou praxi

Cílem práce bylo přiblížit zejména poradenským pracovníkům nové možnosti v poradenské práci s žáky, studenty i pedagogickým sborem, které přinášejí směry orientované na koučování. Techniky a postupy, se kterými jsem se setkal v oblasti koučování, se vyskytují i v literatuře zabývající se psychologickým poradenstvím a psychoterapií, odkud

¹ Poznámka: Stejně jako u učitelů při jejich hodnocení, motivaci, autoevaluaci aj.

jsou i pravděpodobně čerpány. Některé nové poznatky, jak se domnívám, však mohou inspirativně obohacovat poradenskou praxi i psychoterapii. V literatuře zabývající se koučováním považuji za podnětné téma uvažování o roli kouče a koučování obecně. Jako velmi přínosný vidím přístup ke klientovi jakožto „expertovi“ sama na sebe a své problémy a snahu o jeho maximální aktivizaci v poradenském procesu. Zajímavým tématem je i výrazný nárok, který si koučování na sebe klade, na co nejméně direktivní či nenávodný přístup. Je zřejmé, že tato metoda nebude vhodná pro všechny typy klientů. Výstupy, ke kterým však takto v práci s klientem dojdeme, mohou mít významnější váhu. Dovolím si citovat manželé Gelardovi, kteří ve své práci pojednávající o dětské psychoterapii a poradenství tvrdí: „Musíme však mít na paměti, že terapeut může alternativní možnosti jen navrhnout a nikdy o nich nesmí dítě přesvědčovat. Dítě obvykle realizuje jen ty volby, které učinilo samo a které mu vyhovují.“ (Gelard 2008, s. 149). Myslím, že toto pravidlo můžeme převést i na dospělého klientelu, kde může platit o to více.

V uvedených kasuistikách jsem se pokusil dokumentovat, že některé techniky z oblasti koučování (respektive metoda Inner Game) mohou být v praxi školního psychologa využitelné a domnívám se, že i vhodné. Z výsledků usuzuji, že tato technika byla přínosná díky tomu, že je klientům srozumitelná a je jednoduchá. Z tohoto důvodu napomáhá tomu, aby si klient svou situaci zmapoval v podstatě sám a techniku snadno uchopil a sám s ní pracoval. Právě vědomí toho, že si klient pomáhá sám a je v jeho moci situaci zvládnout, může být ve věku dospívání významným prvkem úspěšnosti intervence.

Velmi zajímavým impulzem z oblasti koučování je i kniha Rosinského - Koučování v multikulturním prostředí (2009). Významným přínosem této knihy je náhled na interkulturní problematiku a předložení zkušeností a znalostí autora z multikulturního prostředí. Koučování, které se ve svých vrcholových formách pohybuje právě v multikulturním prostředí (firem i jedinců), může být cenným zdrojem informací pro porozumění jiným kulturám a jejím členům. V této oblasti může právě koučování přinášet terapii a poradenství mnoho velmi zajímavých podnětů, což může být do budoucna nutným a významným obohacením poradenské i terapeutické praxe. Stálé prostupování kultur klade na terapeuty či poradenské pracovníky nárok na vzdělávání i v této oblasti.¹ Na školách neustále přibývá cizinců a školní psycholog nejen, že i s nimi musí umět pracovat, ale měl by umět i eventuálně poradit v tomto směru dalším pracovníkům školy. Zajímavým podnětem pro poradenskou či terapeutickou práci je i zapojení úvah o kulturách a subkulturách do procesu koučování, které přispívají k lepšímu porozumění vnímání reality (kultury) koučovaného a

¹ Poznámka: Sám ze své praxe mohu říci, že ve školách jsem se setkal s mnoha situacemi, kde znalosti z oblasti interkultury byly nezbytné pro správné posouzení situace.

vyššímu respektu k ní. Následně také k rozvoji vnímání koučovaného, rozšiřování jeho potenciálu zejména ve schopnosti vnímat realitu z různých perspektiv, jeho tolerance a empatie.

Koučování může tedy poradenské praxi být přínosem v jeho zaměření na maximální aktivizaci klienta a podporování jeho aktivity při hledání samostatného postupu, jeho realizaci a vyhodnocování. Tento moment může být významný v jakémkoli poradenském či terapeutickém procesu a domnívám se, že je jednou z nejvýznamnějších podmínek úspěchu intervence. Koučování přichází s nástroji, které takové výsledky mohou přinést. Koučování samozřejmě čerpá metody z různých směrů poradenství a terapie, přináší však zajímavé podněty z oblasti sportu a managementu a snaží se také přicházet s originálními postupy. Jak už jsem v úvodních kapitolách uvedl, může se v praxi školního psychologa objevit určité nebezpečí v přílišném psychologizování problému a zbytečném objasňování místo orientaci na řešení a změnu - i zde mohou metody koučování dobře posloužit. Vzhledem k tomu, že se poradenská praxe bude pravděpodobně i nadále vyvíjet, domnívám se, že může koučování nabídnout obohacení přístupu ke klientovi a další možnosti práce s ním.

O významu koučování z hlediska nedirektivního přístupu

Pokusím se nyní shrnout některé poznatky, k nimž jsem v průběhu mého zkoumání dospěl a které by mohli odpovědět na první část badatelské otázky mé práce, tedy: „Zda je možné a vhodné uvažovat o využití metod koučování ve školním prostředí?“. Význam a možný přínos koučování se pokusím přiblížit ve vztahu k aplikaci nedirektivních přístupů v rámci škol.

Z hlediska vlastních zkušeností a poznatků (ze vzdělávání managementu a současně z mého působení ve školním prostředí) si myslím, že dnešní učitelé (zřejmě i všichni ostatní zaměstnanci) neočekávají, že s nimi bude zacházeno pouze direktivním způsobem. V současné době paralelně dochází k hledání nových cest ve vedení lidí a to jak ve firmách tak i v oblasti vzdělávání a vzdělávacím procesu. V obou oblastech dochází k redefinování, jak role manažera tak i role učitele. Svět slepé poslušnosti a bezvýhradné úcty k autoritě byl vždy spíše mýtem a dnes je již rozhodně i minulostí. Ve vztahu k učitelům by školy (vedení) měly volit adekvátnější přístup, než se kterým se stále často ve školách setkávám. Pro učitele vystupujícího ve své práci v roli experta, který v rámci svého fungování je „samostatnou jednotkou“ a dennodenně usiluje i bojuje se svými studenty či žáky o udržení vztahu a mocenské i odborné autority, je direktivní přístup velmi těžko stravitelný. Udržet si navíc

kvalitní učitele nemusí vždy záležet jen na výši mzdy, ale i na přístupu k nim a schopnosti vytvořit prostředí, v němž se mohou a budou chtít i dále rozvíjet (což je i významnou prevencí Burn out syndromu). Tedy, uvažovat o koučování jako vhodném a možném způsobu vedení učitelů je, dle mého názoru, namístě.

Ve vztahu ke škole jakožto instituci a organizaci se již mnoho let hovoří o žádoucích změnách. V současné době probíhající reforma školy, zavádění školních a rámcových vzdělávacích programů, klade nepoměrně větší nároky na samostatnost a zodpovědnost učitelů a na celý pedagogický sbor v jejich synchronizaci při nalezení společné vize. Domnívám se, že takových cílů je zřejmě nemožné dosáhnout direktivitou byť sebe větší či rafinovanější. Tedy, uvažovat o koučování jako vhodném a možném způsobu řešení takových úkolů je, dle mého názoru, také patřičné.

V souvislosti s výše uvedeným a probíhajícími změnami ve společnosti se ve vztahu žákům se tvář školy jistě bude měnit. Dnešní žák či student (a pohled rodičů nevyjímaje) sama sebe čím dál více vnímá jako zákazníka či klienta školy, také očekává jiný přístup než tomu bylo dříve. Mění se doba a prostředí vztahů vyžaduje i od školy transformaci, která přinese otevřenější klima a více prostoru pro komunikaci se všemi zúčastněnými prvky. Absolutistický a autoritativní duch je něco, co se v nynějším prostředí otevírajícího se trhu se vzděláváním těžko může přežít. Tedy, také zde uvažovat o koučování jako vhodném a možném přístupu je, dle mého názoru, přinejmenším velmi zajímavé.

Slovo závěrem

Usuzuji tedy, že pro školní psychology, školu samotnou, ve vztahu vedení k učitelům i ve vztahu učitele k žákům mohou být poznatky z oblasti zkoumající nedirektivní a participující styly vedení velmi užitečné. Budu-li možný přínos koučování posuzovat z pohledu instituce školy jako celku, dovoluji si v tomto místě citovat Stackeho z jeho knihy zabývající se koučováním: „Je čas položit si otázku, jak podnikat a uspět jako celek: jak se vyprostit z procesu, který vytvořil neflexibilního jedince v byrokratické organizaci a jak dát znovu plnou moc člověku, aby ji změnil v organizaci vysoce reaktivní a inteligentní?“ (Stacke 2005, s. 54). Domnívám se, že kritické přezkoumávání nynějších metod, které používáme a stále hledání nových způsobů řešení stávajících problémů a nám může otevřít oči a přivést nás na správnější cestu, než setrvávání v navykých způsobech myšlení a jednání.

Sonda do oblasti koučování byla za mě, v rámci rigorózní práce, pokusem přinést do praxe školního psychologa a školního poradenství něco nového a inspirativního. Díky

autorům, kteří se tématem koučování zabývají se mi podařilo sesbírat řadu postřehů, které přinášejí podněty k využití metod koučování v mnoha dalších oblastech fungování školy a domnívám se, že by mohli být pro školu obohacením v jejím rozvoji „správným“ směrem.

LITERATURA:

- ASOCIACE ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE SR A ČR. [online]. ©2002-2009, [cit. 2009-6-26].
Dostupné z WWW : <<http://www.school-psychology.cz/>>
- BARTONÍČKOVÁ, Monika. *Kariérový koučování*. 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, 2007, 208 s. ISBN 80-86851-51-8.
- BIRCH, Paul. *Koučování – Inspirujte ostatní ke zlepšení výkonu*. 1. vyd. [Přeložila H. Sušilová] Brno : CP Books, 2005, 97 s. ISBN 80-251-0581-4.
- ČESKÁ ASOCIACE KOUČŮ [online]. ©2008, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW :
<<http://www.cako.cz/index.php?lang=cz>>
- DAŇKOVÁ, Michaela. *Koučování – Kdy, Jak a Proč*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008, 112. s. ISBN 978-80-247-2047-0.
- DOVALIL, Josef et al. *Lexikon sportovního tréninku*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2008, 313 s. ISBN 9788024614045.
- DUŠKA, F.; TRNKA, J. *Biochemie v souvislostech*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006, 175 s. ISBN-10: 80-246-1116-3.
- FISCHER-EPE, Maren. *Koučování : zásady a techniky profesního doprovázení*. [Přeložil P. Patočka] 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 187 s. ISBN 80-7367-140-9.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. [Přeložil Karel Balcar] Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FREIBERGOVÁ, Zuzana. *Národní vzdělávací fond - Národní informační středisko pro poradenství*. [online]. ©2002, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW :
<<http://www.nvf.cz/spps/publikace2002.htm>>
- GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. 1. vyd. Praha : Slon, 1995, 147 s. ISBN 80-8550-10-9
- GALLWEY, W., T. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. [Přeložil A. Lisa] 1. vyd. Praha : Management Press, 2004, 256 s., ISBN 80-7261-115-1.
- GELDARD K., GELDARD D., *Dětská psychoterapie a poradenství*. [Přeložil J. Foltýn] 1. vyd. Praha : Portál, 2008, 336 stran ISBN: 978-80-7367-476-2.
- GJURIČOVÁ, Š., KUBIČKA, J., *Rodinná terapie - systemické a narativní přístupy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2003, 182 s. ISBN: 80-247-0415-3.
- GLASSER, William., *Terapie realitou*. [Přeložila H. Loupová] 1. vyd. Praha : Portál, 2001, 192 s. ISBN: 80-7178-493-1.

- HADJ MOUSSOVÁ, Z., et al., *Poradenské intervence. In: Intervence, Pedagogicko-psychologické poradenství III.* 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2004, 249 s. ISBN 80-7290-146-X.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z., VALENTOVÁ, L., et al., *Poradenské teorie a strategie. Praha.* 1. vyd. Univerzita Karlova, 2002, 108 s. ISBN 80-7290-098-6.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. et al. : *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II.* 1. vyd. Praha, Univerzita Karlova, 2002, 208 s. ISBN 80-7290-101-X.
- HANUŠOVÁ, M., OUDOVÁ, D., VOTAVA, J., *Paměť a učení*, [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://etext.czu.cz/img/skripta/64/pamet-1.pdf>>
- HORSKÁ, Viola., *Koučování ve školní praxi.* 1. vyd. Praha : Grada, 2009, 174 s. ISBN 978-80-247-2450-8.
- HRABAL, Vladimír et al. : *Kapitoly z výchovného poradenství.* 1. vyd. Praha, Ústav sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství ped. fakulty Univerzity Karlovy, 1985, 115 s. ISBN (nedostupné)
- KOUŘIL, Martin. *Najděte si svého kouče*, [online]. ©2003, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://lab.personalista.com/index.php?id=1163>>
- LUDEWIG, Kurt. *Systemická terapie - Základy klinické terapie a praxe.* [Přeložil V. Strnad] 1. vyd. Praha: Institut pro systemickou zkušenost a Palata, 1992. 150 s. ISBN 80-901710-0-1.
- MOŽNÝ, P., PRAŠKO, J., *Kognitivně-behaviorální terapie - Úvod do teorie a praxe*, Praha, Triton, 1999, s. 310, ISBN: 80-7254-038-6.
- PAMĚŤ [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.fhs.chytrak.cz/texts/psychologie/plh.kap7.doc>>
- PARMA, Petr. *Umění koučovat - systematické koučování ve firmě, rodině a škole pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost.* 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, 2006, 222 s. ISBN 80-86851-34-6.
- PETRUSEK, Miloslav. *Sociologické školy, směry, paradigmata.* 1. vyd. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON), 2000, 258 s. ISBN 80-85850-04-4.
- Přednáška [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://abudehur.wz.cz/psycho/chovancik/vychovyavzdelavani.doc>>
- ROSINSKI, Philippe. *Koučování v multikulturním prostředí.* [Přeložil A. Lisa] 1. vyd. Praha: Management Press, 2009, 323 s. ISBN 978-80-7261-195-9.

- SCHMITT, O., REISSFELDER, A.: Plus, [online]. ©2002, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.teamconsult.sk/en/publikace.htm>>
- SITÁROVÁ, Aneta. *Stanovit si ciele podle SMARTu a být úspěšní* [online]. ©2007, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.inovace.cz/navody-a-dovednosti/stanovit-si-cile-podle-smartu-a-byt-uspesni/>>
- STACKE, Edouard. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. [Přeložila L. Desbrosseová, E. Černá] 1. vyd. Praha : Grada, 2005, 154 s. ISBN 8024709376.
- STRÁNKY ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA, Obchodní akademie a Hotelová škola Havlíčkův Brod [online]. ©2005, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.oahshb.cz/phprs/view.php?cislocianku=2005091601>>
- STRÁNKY ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA, Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola Varnsdorf, , [online]. ©2007, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.vosvdf.cz/cmsb/index.php?p=99>>
- STRÁNKY ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA, Základní škola a mateřská škola Brno[online]. ©2006, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.osmec.cz/skolni-psycholog.php>>
- STRÁNKY ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA, Základní škola Josefa Kajetána Tyla a Mateřská škola Písek, [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.zstylova.cz/skolni-poradenske-pracoviste/skolni-psycholog/nabidka%20sluzeb.doc>>
- STRÁNKY ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA, Základní škola a Mateřská škola Ústí nad Labem, [online]. ©2009, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <http://zssnp6.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=70>
- STRNAD, V., HESOUN. J. : *Organization as a good story*. [online]. ©2005, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.solworld.org/downloads/strnad-hesoun.doc>>
- SUCHÝ, J.; NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažerské praxi - Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. 1. vyd. Praha, Grada, 2007, 124 s. ISBN 978-80-247-1692-3.
- Systemická terapie [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.cpsinfo.cz/Systemick%C3%A1%20terapie.doc>>
- The International Coach Federation [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.coachfederation.org/ICF>>
- THORNDIKE, E., L. *Animal Intelligence in Classics in the History of Psychology* [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/Animal/chap5.htm>>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. ©2006, 17. února 2005 [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW :

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>

WHITMORE, John. *Koučování - Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. [Přeložil A. Lisa] 1. vyd. Praha, Management Press, 2004, 185 s. ISBN 80-7261-101-1.

Zápisky učitelství, [online]. ©2006, [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW:

<http://phil.muny.cz/data/UZB001/UZB001_zapisky_ucitelstvi.doc>

ZAPLETALOVÁ, Jana. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. [online]. [cit. 2009-6-26]. Dostupné z WWW : <<http://www.ipp.cz/sluzby/co-dela-sp/co-dela-sp.pdf>>